



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

KYLLI ESSI JA PALOSAARI VIIVI
OPPILAAN LIIKUNTAMOTIVAATIO URHEILUKASVATUSMALLIA TOTEU-
TETTAESSA

Kasvatustieteen kandidaatintyö
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan koulutus
2016



Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Luokanopettajankoulutus Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Kylli Essi ja Palosaari Viivi	
Työn nimi/Title of thesis Oppilaan liikuntamotivaatio urheilukasvatusmallia toteutettaessa			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis KK	Aika/Year 2016	Sivumäärä/No. of pages 42
Tiivistelmä/Abstract <p>Tämä kandidaatintutkielma perehtyi urheilukasvatusmallin toteutukseen osana liikunnanopetusta sekä sen vaikutuksiin oppilaan motivoimisessa liikuntaan. Tutkielma toteutettiin systemaattisena kirjallisuuskatsauksena ja sen tavoitteena oli selvittää, miten urheilukasvatusmallia toteutetaan liikunnanopetuksessa sekä miten oppilaat motivoituvat liikuntaan urheilukasvatusmallia toteutettaessa.</p> <p>Liikunnalliseen elämäntapaan tähtäävän liikunnanopetuksen keskiössä on motivaatio ja sen edistäminen. Erilaiset oppilaat motivoituvat eri tekijöiden vaikutuksesta, mikä luo liikunnanopettajalle haasteita ison oppilasryhmän motivoimisessa. Vastatakseen kaikkien oppilaiden tarpeisiin opettajan tulee tietää, miten motivaatio syntyy, miten siihen voidaan vaikuttaa ja kuinka sitä ylläpidetään. Liikuntamotivaation tutkimuksessa käytetyimmät teoriat ovat kaksi sosiaalis-kognitiivista motivaatio-teoriaa: itsemääräämisteoria sekä tavoiteorientaatioteoria. Näiden teorioiden mukaan ihminen on aktiivinen, sosiaalisessa ympäristössään toimiva olento, jonka motivaatio syntyy yksilön omista lähtökohdista.</p> <p>Urheilukasvatusmalli on liikunnanopetuksen opetusmalli, jota toteutetaan tavallista pidemmissä jaksoissa ja jonka aikana oppilaat harjoittelevat pienjoukkueissa yhden lajin parissa. Lajitaitojen oppimisen lomassa oppilaat ottavat enemmän vastuuta omasta ja toisten oppilaiden oppimisesta toimiessaan erilaisissa urheiluun liittyvissä rooleissa. Urheilukasvatusmallin toteutus on sovellus organisoidusta urheilusta, joka tuo koulun liikuntatunneille yhteisöllistä, monipuolista ja reilun pelin periaatetta arvostavaa urheilukulttuuria.</p> <p>Tutkimusten mukaan urheilukasvatusmalli tuki psykologisista perustarpeista erityisesti sosiaalista yhteenkuuluvuutta. Mallin toteutuksen aikana oppilaiden viihtyvyys ja yritteliäisyys lisääntyivät. Urheilukasvatusmallin avulla voitiin pääosin joko edistää tai ylläpitää oppilaiden tehtäväorientaatiota sekä liikuntatuntien tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Tutkimukset osoittivat, että liikuntatuntien minäsuuntautunut motivaatioilmasto korostui kilpailuosioiden aikana, mutta opettajalla oli mahdollisuus edistää tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa TARGET-mallin avulla.</p>			
Asiasanat/Keywords liikunnanopetus, liikuntamotivaatio, urheilukasvatusmalli			

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	1
2	LIIKUNTAMOTIVAATIO	3
2.1	Itsemääräämisteoria	4
2.2	Tavoiteorientaatioteoria	8
2.3	Motivaatioilmasto	10
3	URHEILUKASVATUSMALLI LIIKUNNANOPETUKSESSA	14
3.1	Urheilukasvatusmallin tavoitteet.....	15
3.2	Urheilukasvatusmallin toteuttaminen liikunnanopetuksessa.....	16
3.3	Urheilukasvatusmallin ja kilpaurheilun eroavaisuudet	21
4	LIIKUNTAMOTIVAATIO URHEILUKASVATUSMALLIA TOTEUTETTAESSA	23
5	POHDINTA.....	29
	LÄHTEET	33

1 JOHDANTO

Lapsuuden ja nuoruuden liikunta on tärkeää yksilön fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen kasvun kannalta (Laakso, Nupponen & Telama 2007, 42). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden 2014 (2015a) mukaan liikunnanopetuksen tehtävänä on tukea oppilaiden kokonaisvaltaista toimintakykyä sekä myönteistä suhtautumista omaan kehoon. Liikunnanopetuksessa lapset ja nuoret kasvavat liikuntaan sekä liikunnan avulla. Kasvaminen liikuntaan tarkoittaa oppilaiden ikä- ja kehitystason mukaista fyysisesti aktiivista toimintaa, motoristen perustaitojen oppimista ja fyysisten ominaisuuksien oppimista. (Opetushallitus 2015a, 273.) Fyysinen rasitus ja harjoittelu ovat välttämättömiä kasvavan liikuntaelimestön kehittymiselle (Laakso ym. 2007, 42) sekä sillä on suuri merkitys monien sairauksien, kuten sydän- ja verisuonitautien sekä diabeteksen, ehkäisyssä (Lintunen 2007, 25). Liikuntaan kasvattamisella tähdätään kasvuikäisen liikuntamotivaation kehittymiseen luomalla kouluun positiivisesti virittyneitä liikuntatilanteita, joilla rakennetaan pohjaa elinikäiselle fyysisesti aktiiviselle elämäntavalle (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2013, 20). Kasvaminen liikunnan avulla on toisia kunnioittavan vuorovaikutuksen, vastuullisuudentaitojen, pitkäjänteisyyden sekä tunnetaitojen harjoittelemista. Liikkuessaan oppilas saa mahdollisuuksia kokea iloa, osallisuutta, kehollisuutta, sosiaalisuutta sekä leikinomaista kisailua. (Opetushallitus 2015a, 273.)

Liikunnanopetuksen keskeisten tehtävien taustalla on motivaatio ja sen edistäminen. Motivaatio liittyy kaikkeen tavoitteelliseen suorituseräiseen toimintaan, jossa yksilöä arvioidaan tai hänen suoritustaan verrataan tiettyyn normitaulukkoon. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 144–145.) Koululiikunta voidaan nähdä suotuisana ympäristönä motivoitumiselle, sillä se tavoittaa oppilaiden koko ikäluokan (Soini 2006, 11). Liikuntatunneilla oppilaiden motivaatio ilmenee monin eri tavoin, ja erilaiset oppilaat motivoituvat eri tekijöiden vaikutuksesta. Tästä johtuen liikunnanopettajan haasteena on suuren oppilasryhmän motivoiminen sekä positiivisten kokemusten luominen kaikille, jotta oppilailla on edellytyksiä kasvaa kohti liikunnallisesti aktiivista elämäntapaa. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 144–146.) Vastatakseen motivoitumiseen liittyviin haasteisiin opettajan on tärkeää tietää, miten motivaatio syntyy, miten siihen voidaan vaikuttaa ja kuinka sitä ylläpidetään (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 157). Liikuntatunnilla jokainen oppilas osallistuu toimintaan omien henkilökohtaisten kokemustensa ja taustojensa pohjalta. Monipuolisia oppimisympäristöjä ja opetusmenetelmiä käyttämällä opettaja pystyy huomioimaan opetuksessaan erilaiset oppijat.

(Opetushallitus 2015b.) Kirjoitetut opetussuunnitelmat sisältävät paljon erilaisia tavoitteita, joiden huomioiminen voi tehdä opetuksesta helposti pirstaleista ja epäloogista. Opetusmallit ovat mahdollisuus lähestyä opetusta kokonaisvaltaisesti. Opetusmallien käytön keskiössä ovat lajitaitojen oppimisen lisäksi oppilaiden oma-aloitteisuus sekä ihmissuhdetaidot. Liikunnanopetuksen opetusmalleja ovat muun muassa vastuuntuntoisuuden malli sekä seikkailukasvatusmalli. (Heikinaro-Johansson & Klemola 2007, 140–148.)

Kandidaatintyössämme perehdymme yhden liikunnanopetuksen opetusmallin, urheilukasvatusmallin, toteutukseen käytännössä sekä sen mahdollisuuksiin oppilaan motivoimisessa liikuntaan. Käsitlemme luvussa 2 keskeisimmät liikuntatutkimuksessa käytetyt motivaatioteoriat, joiden pohjalta myös urheilukasvatusmallin vaikutuksia motivaatioon on tutkittu 2000-luvulla. Luvussa 3 perehdymme urheilukasvatusmalliin, joka on yhdysvaltalaisen Daryl Siedentopin vuonna 1994 kehittämä opetusmalli. Urheilukasvatusmallin tavoitteena on tarjota kaikille oppilaille lajitaitojen oppimisen lisäksi kokemuksia muun muassa joukkueen vastuullisena jäsenenä toimimisesta sekä reilusta pelistä. Urheilukasvatusmallia toteutetaan aina tavallista pidemmissä jaksoissa, joiden aikana oppilaat toimivat pelaajan roolin lisäksi muissa urheiluun liittyvissä rooleissa. (Heikinaro-Johansson & Klemola 2007, 145–146.)

Kiinnostuimme urheilukasvatusmallin tutkimisesta päästyämme itsekkin olemaan mukana opetusmallin mukaan toteutetussa jalkapallojaksossa Oulun yliopiston liikunnan sivuaineessa. Koimme mallin tarjonneen meille mahdollisuuksia vaikuttaa omaan ja muiden oppimiseen sekä sen tukevan yhteisöllistä ja myönteistä oppimisilmapiiriä. Urheilukasvatusmalli onnistui tarjoamaan meille onnistumisia useilla urheilukulttuurin osa-alueilla, myös pelin ulkopuolella, ja huomasimme näiden positiivisten kokemusten vaikuttavan myönteisesti motivaatioomme. Tätä urheilukasvatusmallin ja motivaation suhdetta tarkastelemme tutkielmamme luvussa 4, jossa syvennymme kansainväliseen tutkimukseen muun muassa itsemääräämisteorian näkökulmasta Perlmanin tutkimuksissa sekä motivaatioilmaston näkökulmasta Hastien ja Sinelnikovin tutkimuksissa. Kandidaatintyömme toteutetaan systemaattisena kirjallisuuskatsauksena, johon olemme tiivistäneet tieteellisten tulosten kannalta tärkeät ja olennaiset tulokset urheilukasvatusmallin ja liikuntamotivaation aihepiireistä (Salminen 2011, 9). Tutkimuskysymykset kandidaatintyössämme ovat seuraavanlaiset:

- 1) Miten urheilukasvatusmallia toteutetaan liikunnanopetuksessa?
- 2) Miten oppilaat motivoituvat liikuntaan urheilukasvatusmallia toteutettaessa?

2 LIIKUNTAMOTIVAATIO

Peltosen ja Ruohotien (1992) mukaan termi *motivaatio* on johdettu alun perin latinalaisesta sanasta *movere*, joka tarkoittaa liikkumista. Myöhemmin termi on otettu käyttöön käyttäytymistä virittävien ja ohjaavien tekijöiden järjestelmää määriteltäessä. (Peltonen & Ruohotie 1992, 16.) Motivaatiota tarkastellessa pysähdytään usein miettimään, mikä saa ihmisen toimimaan, ajattelemaan ja kehittymään. Keskeisimmät painopisteet motivaation tutkimuksessa ovat olosuhteet ja prosessit, jotka vaikuttavat ihmisen toimintakykyyn, periksiantamattomuuteen, terveeseen kehittymiseen ja elinvoimaisuuteen ponnistellessa kohti tavoitetta. (Deci & Ryan 2007, 14.) Motivaatio on monimutkainen prosessi, jossa yhdistyvät yksilön persoonallisuus sekä kognitiiviset ja sosiaaliset tekijät. Nämä kolme edellä mainittua tekijää vaikuttavat yksilön käyttäytymiseen hänen toimiessaan tavoitteellisessa tilanteessa, jossa häntä arvioidaan tai josta hän yrittää suoriutua asetetun normin mukaisesti. Esimerkki tällaisesta tavoitteellisesta tilanteesta on liikuntatunnin kuntotesti. (Soini 2006, 21.)

Motivaatiolla käsitetään olevan kolme erilaista ihmisen käyttäytymiseen liittyvää tehtävää. Motivaatio on ihmisen käyttäytymisen energian lähde, joka ajaa häntä tekemään määrättyjä asioita. Toiseksi motivaatio suuntaa käyttäytymistä, eli ohjaa kohti määrättyä tavoitetta. Kolmantena tehtävänä motivaatio säätelee ihmisen käyttäytymistä. Käyttäytymisen säätelemisellä tarkoitetaan yksilön pätevyyden ja esimerkiksi toimintaympäristön herättämien merkitysten arviointia motivaatioprosessin aikana. (Peltonen & Ruohotie 1992, 16–17; Liukkonen & Jaakkola 2002, 15; Soini 2006, 21.) Liukkonen ja Jaakkolan (2002, 15) mukaan kaikkien näiden kolmen perustekijän tarkastelu on huomioitava, kun halutaan perehtyä syvällisesti motivaatioon ja tutkia ihmisen käyttäytymistä. Telama (1986) toteaa, että liikuntamotivaatiota tarkasteleva tutkimus keskittyy erityisesti vastaamaan kysymyksiin, mikä saa ihmiset liikkumaan ja mikä heitä liikunnassa kiinnostaa. Liikuntakäyttäytymiseen liittyvät aina yleismotivaation ja tilannemotivaation käsitteet, sillä liikunnan harrastaminen riippuu yksilön yleisen kiinnostuksen lisäksi myös tilannetekijöistä, kuten säätilasta, liikuntapaikan etäisyydestä ja välineiden kunnosta. Mitä vaikeammaksi yksilö kokee liikkumaan lähtemisen, sitä voimakkaampi yleismotivaation tulee olla, jotta toimintaan ryhdyttäisiin. (Telama 1986, 151.) Oppilas, joka on hyvin motivoitunut liikuntaan, on yritteliäs liikuntatunneilla, harrastaa liikuntaa myös omalla ajallaan ja tekee elämässään muitakin valintoja, jotka tukevat liikunnallisen elämäntavan toteutumista (Liukkonen & Jaakkola 2013, 145).

Tutkimuskohteena motivaatio on hyvin abstrakti sen subjektiivisen luonteensa takia. Tämän vuoksi on syntynyt lukuisia motivaatiota selittäviä teorioita, ja kirjallisuudesta niitä on löydettävissä yli kolmekymmentä erilaista. (Jaakkola & Liukkonen 2002, 17.) Motivaatioteoriat voidaan jakaa karkeasti mekanistisiin tai organistisiin lähestymistapoihin. Mekanistisen lähestymistavan mukaan ihminen on passiivinen olento, jonka motivaation lähteenä toimivat sisäiset fysiologiset vietit sekä ympäristöstä tulevat ärsykkeet. (Soini 2006, 21.) Organistisessa lähestymistavassa ihmisen ajatellaan olevan aktiivinen, sosiaalisessa ympäristössään toimiva olento, jonka motivaatio syntyy ihmisen omista lähtökohdista (Jaakkola & Liukkonen 2002, 17). Mekanistiset motivaatioteoriat, kuten perustarpeiden tyydyttämiseen perustuvat viettiteoriat sekä ehdollistumiseen ja mallioppimiseen perustuvat behavioristiset teoriat, olivat ensimmäisiä motivaatiota selittäviä teorioita (Jaakkola & Liukkonen 2002, 18–19). Ajan kuluessa ja motivaatiotutkimuksen kehittyessä siirryttiin tarkastelemaan motivaatiota enemmän ihmisen kognitiivisten prosessien kautta. Tuolloin alettiin ymmärtää, että motivoitumisessa on kyse muustakin kuin viettien tyydyttämisestä tai ympäristön ärsykkeistä. Tutkijat huomasivat, että motivaation lähteinä toimivat ihmisen omat ajatukset, tulkinnat, ennakkoinnit ja odotukset. Näiden havaintojen pohjalta syntyivät erilaiset kognitiiviset motivaatioteoriat. (Jaakkola & Liukkonen 2002, 22–23.)

Kognitiiviset motivaatioteoriat osoittautuivat myöhemmin kapea-alaisiksi sulkiessaan sosiaalisen ympäristön sekä tunteiden vaikutuksen motivaatiotutkimuksen ulkopuolelle. Motivaatiota ryhdyttiin tutkimaan sosiaalis-kognitiivisesta näkökulmasta, jonka mukaan motivaatio nähtiin persoonallisuustekijöiden, sosiaalisen ympäristön sekä kognitioiden vuorovaikutuksena. Nykyisen motivaatiokäsityksen ja erityisesti liikuntamotivaation tutkimuksen taustalla ovat sosiaalis-kognitiiviset teoriat, joita ovat esimerkiksi itsemääräämisteoria (engl. self-determination theory) sekä tavoiteorientaatioteoria (engl. achievement goal theory). (Jaakkola & Liukkonen 2002, 27–28.) Perehdymme näihin kahteen edellä mainittuun motivaatioteoriaan kandidaatintyössämme, sillä Ntoumanisin (2001, 397) mukaan kyseisiä teorioita on sovellettu laajamittaisesti liikunnan sekä urheilun tutkimuksessa, ja ne ovat laajentaneet tutkijoiden ymmärrystä ihmisen motivaatiokäyttäytymisestä.

2.1 Itsemääräämisteoria

Itsemääräämisteoria esittää, että ihmisen motivaation ymmärtämiseksi tarvitaan kolmen synnynnäisen psykologisen tarpeen tarkastelua. Decin ja Ryanin (2000a) mukaan nämä

tarpeet ovat koettu pätevyys, autonomia ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus. (Deci & Ryan 2000a, 227.) Kokeellisten tutkimustulosten ja induktiivisen päättelyn tuloksena itsemääräämisteoriat on määritellyt, että kaikilla ihmisillä on tarve saada kokemuksia näistä kolmesta tarpeesta (Deci & Ryan 2008, 14–15). Deci ja Ryan (2000a, 233) ovat osoittaneet, että koetun pätevyyden, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemukset lisäävät yksilön sisäistä motivaatiota, kun taas kokemusten vähäisyys on yhteydessä sisäisen motivaation heikkenemiseen. Sisäisellä motivaatiolla tarkoitetaan toimintaan osallistumista, koska se on yksilöstä itsessään kiinnostavaa ja mieleistä. Sisäisesti motivoituneet ihmiset suorittavat toimintoja niistä seuranneiden positiivisten tuntemusten takia. He ovat kiinnostuneita siitä, mitä he tekevät, ja he osoittavat uteliaisuutta sekä harjoittelevat saavuttaakseen optimaaliset tavoitteensa. Toisin kuin sisäisellä motivaatiolla, ulkoisella motivaatiolla tarkoitetaan toimintaan sitoutumista, koska se johtaa johonkin tiettyyn yksittäiseen seuraukseen. Ulkoisesti motivoituneen ihmisen tunnistaa esimerkiksi siitä, kuinka tämä ponnistelee jonkin konkreettisen palkinnon saavuttamiseksi tai rangaistuksen välttämiseksi. (Deci & Ryan 2008, 15.)

Koettu pätevyys

Ryan ja Deci (2002) määrittelevät koetun pätevyyden tarkoittavan yksilön kokemuksia hänen vaikuttavuudestaan ja tehokkuudestaan sekä mahdollisuuksia harjoittaa ja ilmaista kykyjä vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa. Koetun pätevyyden tunne ohjaa yksilöä etsimään optimaalisesti kehittäviä haasteita sekä kokeilemaan alituisesti omaa osaamistaan toiminnan aikana. Pätevyys ei siis ole itsessään minkään saavutettava kyky, vaan pikemminkin toiminnan aikana koettu itsevarmuuden ja tehokkuuden kokemus. (Ryan & Deci 2002, 7.) Tutkimukset ovat osoittaneet koetun pätevyyden olevan yhteydessä yksilön sisäiseen motivaatioon liikuntatunneilla, liikuntatuntien aikaiseen fyysiseen aktiivisuuteen sekä liikunnallisen elämäntavan omaksumiseen (Liukkonen & Jaakkola 2013, 150). Liukkosen, Jaakkolan ja Soinin (2007) mukaan koettu pätevyys muodostuu useista alapätevyysalueista, kuten fyysisestä, tiedollisesta ja sosiaalisesta pätevyydestä. Alapätevyysalueista johtuen yksilö voi tuntea itsensä päteväksi esimerkiksi tiedollisesti, mutta ei välttämättä fyysisesti tai sosiaalisesti. Se, kuinka paljon yksilö arvostaa jotakin tiettyä alapätevyysaluetta, voi olla merkittävä tekijä hänen itsearvostuksensa muodostumisessa. Esimerkiksi liikuntatunnilla oppilas voi kokea jonkin tietyn alapätevyysalueen tärkeämmäksi kuin jonkin toisen, jolloin sen vaikutus hänen minäkäsitykseensä sekä hänen kokemuksiinsa omista kyvyistään on toisia alapätevyysalueita suurempi. (Liukkonen ym. 2007, 160–

161.) Koetun pätevyyden lisäämiseksi tulisi liikuntatuntien sisältää mahdollisimman paljon yksilön taitotasolle sopivia tehtäviä, onnistumisia ja kannustavaa palautetta (Jaakkola 2010, 119). Palaute, jonka oppilas saa tehtävästä itsestään, ympäristöstä tai esimerkiksi opettajalta, joko tukee tai heikentää oppilaan pätevyyden kokemuksia (Liukkonen ym. 2007, 161; Liukkonen & Jaakkola 2013, 150).

Koettu autonomia

Koetun autonomian tunne syntyy, kun yksilöllä on mahdollisuus vaikuttaa omaan toimintaansa ja osallistua häntä koskevaan päätöksentekoon (Jaakkola 2010, 119). Kun yksilö kokee autonomiaa, hän tuntee toiminnan lähtevän hänestä itsestään, vaikka toimintoihin vaikuttaisi myös ulkopuolisia tekijöitä (Ryan & Deci 2002, 8). Mikäli yksilö kokee toiminnan lähtevän ulkopuolisista tekijöistä niin, että se on häntä kontrolloivaa ja ohjaavaa, hänen kiinnostuksensa tehtävää kohtaan alkaa laskea (Liukkonen ym. 2007, 157). Liikuntatunnilla oppilas voi saada autonomian kokemuksia pääsemällä ilmaisemaan mielipiteensä esimerkiksi erilaisiin liikuntaharjoitteisiin, sovelluksiin ja toimintatapoihin liittyen (Jaakkola 2010, 119; Liukkonen & Jaakkola 2013, 148). Itsemääräämisteoriassa koetun autonomian käsitetään olevan avainasemassa liikuntamotivaation kehittymisen kannalta, sillä sen mukaan koetun autonomian määrä ratkaisee motivaation kehittymisen sisäiseksi tai ulkoiseksi (Liukkonen ym. 2007, 159). Decin ym. (1981) kaksi kuukautta kestäneessä tutkimuksessa havaittiin, että oppilaat olivat sisäisesti motivoituneempia luokissa, joissa opettaja käytti autonomisia toimintatapoja, verrattuna luokkiin, joissa ei käytetty autonomisia toimintatapoja. Autonomisessa oppimisilmapiirissä työskennelleet oppilaat olivat uteliaita, suosivat haasteita, tunsivat enemmän pätevyyttä sekä omasivat korkeamman itseluottamuksen. (Deci & Ryan 2008, 18.) Lisäksi Liukkonen ym. (2007) ovat kuvailleet koetun autonomian olevan yhteydessä parempiin oppimistuloksiin sekä aktiivisuuteen liikuntatunneilla sekä vapaa-ajalla (Liukkonen ym. 2007, 159).

Sosiaalinen yhteenkuuluvuus

Deci ja Ryan (2000a) määrittelevät sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tarkoittavan taipumusta kytkeytyä jonkin ryhmän jäseneksi, sisäistää ryhmän tarpeet ja arvot sekä kokea siinä yhteenkuuluvuuden ja huolenpidon tunteita (Deci & Ryan 2000a, 253). Motivaation kannalta sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemukset ovat tärkeitä: hyvin toimiva ja viihtyisä ryhmä innostaa ja motivoi oppimaan (Liukkonen & Jaakkola 2013, 148). Oppiaineena liikunta tarjoaa erityisen paljon mahdollisuuksia sosiaalisen yhteenkuuluvuuden synnyttämiselle, sillä oppilaat harjoittelevat yhdessä ja auttavat tehtävien lomassa luontaisesti toinen toisi-

aan. Yhdessä työskentelemisen lisäksi myös vastuun ottaminen esimerkiksi luokkatovereista ja oppituntien turvallisuudesta lisää sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Jaakkola 2010, 120.)

Motivaatiojatkumo

Deci ja Ryan (2008) esittävät, että itsemääräämisteorian mukaan ihmiset ovat luonnostaan aktiivisia, uteliaita ja kiinnostuneita, sekä halukkaita menestymään, koska menestyminen on itsessään tyydyttävää ja palkitsevaa. Teoria tunnustaa kuitenkin, että ihmiset voivat olla myös vieraantuneita ja koneellistuneita, sekä passiivisia ja tyytymättömiä. Itsemääräämisteoriat selittää nämä eroavaisuudet erilaisten motivaatioluokkien avulla. Motivaatioluokat ovat seuraus ihmisen luontaisen aktiivisen luonteen ja sosiaalisten ympäristöjen yhteen-törmäyksestä. Sosiaaliset ympäristöt voivat joko tukea tai heikentää ihmisen luontaista toimintaa, toisin sanoen psykologisten perustarpeiden tyydyttymistä. (Deci & Ryan 2008, 14.) Motivaatioluokat muodostavat itsemääräämisteorian mukaan jatkumon (ks. taulukko 1), jonka toisessa päässä on motivaation puuttuminen eli amotivaatio ja toisessa päässä sisäinen motivaatio (Soini 2006, 23; Liukkonen & Jaakkola 2013, 151). Amotivaation ja sisäisen motivaation välissä on neljä ulkoisen motivaation astetta: ulkoinen säätely, pakotettu säätely, tunnistettu säätely sekä integroitunut säätely (Deci & Ryan 2000a, 237). Motivaatiojatkumossa erilaiset säätelyn tyypit edustavat erilaista itsemääräämisen astetta (Ntoumanis 2001, 399).

TAULUKKO 1. Motivaatiojatkumo itsemääräämisteorian mukaan (Deci & Ryan 2000a, 237).

Käyttäytyminen	<u>Ei-itsemäärättyä</u>					<u>Itsemäärättyä</u>
Motivaatio-luokka	Amotivaatio	Ulkoinen motivaatio				Sisäinen motivaatio
Säätelyn tyyppi	Ei säätelyä	Ulkoinen säätely	Pakotettu säätely	Tunnistettu säätely	Integroitunut säätely	Sisäinen säätely
Toiminnan aiheuttaja	Persoonaton	Ulkoinen	Jonkin verran ulkoinen	Jonkin verran sisäinen	Sisäinen	Sisäinen

Amotivaatio edustaa itsemääräämisteorian mukaan motivaatiojatkumon alhaisimman autonomian motivaatioluokkaa. Siinä motivaatio puuttuu täysin, mikä tarkoittaa oppilaan kokevan häntä koskevan toiminnan kokonaan ulkopuolisesti ohjatuksi ja kontrolloiduksi, eikä hän ole kiinnostunut saavuttamaan liikunnallisia tavoitteita. Amotivoituneen oppilaan oppimistulokset jäävät ponnistelemattomuudesta johtuen usein melko heikoiksi. (Soini 2006, 24; Liukkonen & Jaakkola 2013, 151.) Vähiten autonomista ulkoista motivaation astetta edustaa ulkoinen säätely, jossa toimintaan osallistutaan vaatimusten ja palkkioiden pelon vuoksi. Yksilöt kokevat ulkoisesti säädellyn toiminnan tyypillisesti heitä kontrolloivaksi. (Deci & Ryan 2000b, 72.) Koulun liikuntatunneilla ulkoista säätelyä edustaa oppilas, joka osallistuu aktiivisesti vain saadakseen hyviä arvosanoja (Liukkonen & Jaakkola 2013, 151). Ulkoisen motivaation toisesta asteesta, pakotetusta säätelystä, on kyse silloin, kun yksilö osallistuu toimintaan, muttei koe sen lähtevän täysin hänestä itsestään. Pakotetusti säädellyssä toiminnassa yksilö pyrkii välttämään syyllisyyden ja ahdistuksen tunteita, mutta haluaa nostaa omaa arvoaan muiden yksilöiden silmissä esimerkiksi esittelemällä kykyjään. Pakotettua säätelyä itsemääräytyneemmässä toiminnassa, tunnistetussa säätelyssä, yksilö kokee toiminnan jo henkilökohtaisesti tärkeäksi. (Deci & Ryan 2000b, 72.) Tällöin osallistumisesta ei seuraa yksilölle paineita, vaikkei toiminta olisikaan tälle kaikista mieluisinta (Liukkonen & Jaakkola, 152). Autonomisimmasta ulkoisen motivaation asteesta, integroidusta säätelystä, on kyse silloin, kun yksilö kokee toiminnan täysin luonnolliseksi osaksi arvojaan ja tarpeitaan. Integroidusti säädeltä toiminta sisältää useita samoja piirteitä kuin sisäisesti motivoitunut toiminta, mutta sen ero sisäiseen motivaatioon on toimintaan osallistumisessa. Integroidussa säätelyssä yksilö osallistuu toimintaan hankkiakseen yksittäisiä lopputuloksia sisäisen, toiminnasta itsestään lähtevän nautinnon sijaan. (Deci & Ryan 2000b, 72–72.) Sisäinen motivaatio on puhdas autonomisen motivaation motivaatioluokka. Sisäisesti motivoituneen oppilaan itsemääräämisen tunne on suuri, jolloin hän ei koe, että kukaan ohjaisi liikaa hänen toimintaansa. (Soini 2006, 23.) Yksilö osallistuu toimintaan, koska se tuottaa hänelle iloa ja myönteisiä tunnekokemuksia ilman ulkoisia pakotteita (Liukkonen & Jaakkola 2013, 152). Sisäinen motivaatio lisää tutkitusti liikuntaan osallistumista, ja se on myös yhteydessä yksilön fyysiseen aktiivisuuteen. (Soini 2006, 23).

2.2 Tavoiteorientaatioteoria

Robertsin (2012) mukaan tavoiteorientaatioteoria on yksi sosiaalis-kognitiivisista teorioista, joiden tausta-ajatuksena yksilön katsotaan olevan ajatteleva ja tavoitteellisesti toimiva

olento. Tavoiteorientaatioteoria on luotu luokittelemaan niitä päämääriä, jotka ohjaavat yksilön tavoitteellista toimintaa. Päämäärien katsotaan antavan ihmisen toiminnalle jonkin tarkoituksen tai syyn. (Roberts 2012, 8.) Kaikessa suoritusterusteisessa toiminnassa, kuten liikunnassa, katsotaan pätevyyden osoittamisen olevan yksilön toiminnan päämotiivi (Liukkonen & Jaakkola 2013, 153). Tavoiteorientaatioteorian avulla määritellään, kuinka yksilö kokee menestyvänsä ja millainen hänen kokemuksensa omasta pätevyydestään on erilaisissa liikuntatilanteissa (Duda 1992, 58).

Nicholls (1984, 328–346) on jakanut tavoiteorientaatiot kahteen eri suuntaukseen, joita ovat tehtävä- ja minäsuuntautuneisuus. Tehtäväsuuntautunut yksilö kokee pätevyyttä pysyessään kehittämään omia taitojaan ja todistamaan omaa suoriutumistaan annetussa tehtävässä (Roberts 2012, 10). Tehtäväsuuntautuneet yksilöt valitsevat itselleen haastavia tehtäviä, joissa he tietävät voivansa kehittää taitojaan. Tämän lisäksi heidän toiminnassaan näkyy aito kiinnostus liikuntatunneilla asetettuja tehtäviä kohtaan. (Duda 1992, 60.) Tällaiset liikkujat eivät vertaa suorituksiaan suhteessa toisiin liikkujiin, vaan he pyrkivät parantamaan omaa suoritustaan ja pääsemään asettamiinsa tavoitteisiin (Liukkonen & Jaakkola 2013, 153). Edellä mainitussa toiminnassa on kyse itsevertailusta (Jaakkola & Liukkonen 2002, 31). Lisäksi tehtäväsuuntautuneet yksilöt näkevät vaivaa ponnistellessaan tehtävän eteen, ja heidän toiminnassaan näkyy periksiantamattomuus vastoinkäymisiä kohdatessa (Duda 1992, 60). Tehtäväsuuntautuneisuus vaikuttaa positiivisesti yksilön sisäiseen motivaatioon (ks. luku 2.1) vahvistaen sen ilmentymistä (Deci & Ryan 2000a, 260). Tehtäväorientaatio on eduksi yksilölle, jolla on heikommat liikuntakyvyt, sillä hän voi kokea onnistumisen elämyksiä kehittyessään omalla tasollaan tai yrittäessään kovasti (Soini 2006, 27; Liukkonen ym. 2007, 162).

Robertsin (2012, 10) mukaan minäsuuntautunut yksilö vertaa suorituksiaan normatiivisiin tuloksiin tai kanssaliikkujien suoriutumiseen. Minäsuuntautuneisuus voi näkyä esimerkiksi yksilön pyrkimyksenä peitellä heikkouksiaan. Minäsuuntautuneen yksilön ollessa kyvykäs hän etsii tieteen tahtoen kilpailuasetelmia, jolloin hän pääsee näyttämään kyvykkyytensä muille. Minäsuuntautuneen yksilön pätevyyden kokemuksesta vahvistaa entisestään se, jos hän kykenee osoittamaan paremmuutensa mahdollisimman vähällä ponnistelulla. (Roberts 2012, 10.) Liukkonen ja Jaakkola (2013) kuvaavat tällaista toimintaa pelkkään kilpailulliseen lopputulokseen keskittymisenä. Keskittyessään vertailemaan suoritustaan toisiin minäsuuntautunut yksilö ei koe menestyvänsä, vaikka suoritus sinänsä olisi onnistunut, jos se on suhteessa heikompi kuin muiden. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 154.) Motivoitumisen

ja toivotun käyttäytymisen kannalta minäsuuntautuneen liikkujan koetun pätevyyden tulisi olla korkea (Duda 1992, 58–60). Jos liikkujan koettu pätevyys on heikko, voivat minäsuuntautuneen tavoiteorientaation piirteet näkyä liikkujan toiminnassa liian helppojen tai toisaalta liian vaikeiden tehtävien valinnassa sekä taipumuksena selitellä mahdollista epäonnistumista etukäteen. Yksilö saattaa lisäksi jättäytyä sivuun toiminnasta tai kieltäytyä suorittamasta annettua tehtävää. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 154.) Nämä toiminnot ovat merkkejä yksilön kokeman pätevyyden heikkoudesta ja huolesta pärjätä asetetuissa liikuntasuorituksissa (Duda 1992, 60).

Kaksi edellä esiteltyä tavoiteorientaatiota eivät ole toisiaan poissulkevia tekijöitä, vaan ne voivat esiintyä limittäin. Yksilöä ei näin ollen voida luokitella kokonaan kumpaankaan orientaatioon kuuluvaksi, vaan kaikissa ihmisissä löytyy piirteitä molemmista. (Jaakkola 2010, 121; Liukkonen & Jaakkola 2013, 154.) Ihminen voi lisäksi olla suuntautunut toiseen orientaatioon voimakkaammin ja toiseen alhaisemmin tai täysin alhaisesti molempiin (Jaakkola & Liukkonen 2002, 30). Olennaista suotuisan motivaation kehittymisen ja taitojen oppimisen kannalta on se, missä suhteessa tavoiteorientaatiot ilmenevät (Jaakkola 2010, 121; Liukkonen & Jaakkola 2013, 154). Koululiikuntatutkimusten mukaan tehtäväorientaatio vaikuttaa oppilaan lisääntyneeseen sisäiseen osallistumismotivaatioon, viihtymiseen liikuntatunneilla sekä koettuun fyysiseen pätevyyteen. Oppilaan korostunut minäsuuntautuneisuus on sen sijaan tutkimusten valossa osoittautunut vaikuttavan negatiivisesti viihtymiseen ja itseluottamukseen. Lisäksi minäsuuntautuneisuuden katsotaan olevan yhteydessä oppilaiden heikkoon sisäiseen motivaation sekä vähäiseen yrittämiseen. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 155.)

2.3 Motivaatioilmasto

Roberts (1992) määrittelee motivaatioilmaston psykologiseksi ilmastoksi, jonka synnyttämisessä vanhempien, opettajien tai valmentajien toiminnalla on vaikutusta (Roberts 1992, 18–19). Esimerkiksi kaikki opettajan tekemät didaktiset ratkaisut liikuntatunneilla vaikuttavat motivaatioilmastoon (Liukkonen & Jaakkola 2007, 162). Motivaatioilmastolla tarkoitetaan koettua ilmapiiriä, jossa ihminen nähdään toimijana osana sosiaalista ympäristöään, esimerkiksi koulun liikuntatunnilla (Jaakkola & Liukkonen 2002, 30). Koettu ilmapiiri ohjaa yksilön toiminnan tavoitteita, ja ilmapiirillä on vaikutusta yksilön onnistumisen tai epäonnistumisen suhtautumiseen sekä liikuntatunneilla viihtymiseen tai ahdistumiseen.

Lisäksi se vaikuttaa yksilön kokemuksiin hänen pätevyydestään. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 299) Motivaatioilmaston katsotaan olevan yhteydessä tavoiteorientaatioteoriaan (Liukkonen & Jaakkola 2013, 299), ja tarkastelemme sitä tässä luvussa kyseisestä näkökulmasta.

Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa korostetaan uuden oppimista, yritteliäisyyttä, omissa taidoissa kehittymistä sekä itsevertailua. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa oppilaiden autonomiaa sekä yhteistoiminnallisuutta pidetään arvokkaana. Minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa on nähtävissä oppilaiden kilpaileminen toisiaan vastaan sekä suoritusten vertailu suhteessa muihin tai normitaulukoihin. Minäsuuntautuneessa ilmapiirissä oppilaat eivät ole kiinnostuneita tekemään yhteistyötä toisten kanssa, vaan he keskittyvät suoriutumaan itse mahdollisimman hyvin. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 299–300.)

TARGET-malli

Liikuntatuntien koettuun ilmapiiriin vaikuttavat opettajan tekemät valinnat ja didaktiset päätökset. Opettajan ollessa kilpailuhenkinen syntyy liikuntatunneille helposti minäsuuntautunut ilmapiiri. (Liukkonen ym. 2007, 162.) Sisäisen motivaation syntymisen kannalta opettajan tulisi pyrkiä muokkaamaan liikuntatuntien sisältö kohti tehtäväsuuntautunutta ilmapiiriä. Epstein (1989) on luonut TARGET-mallin havainnollistamaan liikuntatunneilla vallitsevan motivaatioilmaston (tehtävä- tai minäsuuntautuneen) piirteitä (Soini 2006, 30). Mallin kuusi didaktista ja pedagogista osa-aluetta ovat

- 1) tehtävien toteutustapa (task)
- 2) opettajan auktoriteetti (authority)
- 3) palautteenanto (rewarding)
- 4) oppilaiden ryhmittely (grouping)
- 5) toiminnan arviointiperusteet (evaluation)
- 6) ajankäyttö (timing).

TARGET-mallin nimi on lyhenne osa-alueiden englanninkielisten termien alkukirjaimista. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 301.)

Nämä edellä mainitut pedagogiset ja didaktiset osa-alueet ovat niitä elementtejä, joiden mukaan opetusta voidaan toteuttaa. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa opettaja on valinnut monipuolisia tehtäviä ja toteutustapoja, jotka huomioivat oppilaiden erilaiset

taitotasot. (Soini 2006, 30.) Eriyttämällä tehtäviä, välineistöä tai opetusympäristöä voidaan oppilaita liikkumaan, tarjotaan onnistumisen kokemuksia kaikille ja tuetaan oppilaiden autonomiaa (Liukkonen ym. 2007, 164). Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa korostetaan demokratiaa, ja opettaja jakaa oppilaille osittaista päätösvaltaa esimerkiksi yhteisiin pelisääntöihin, oppituntien sisältöihin tai arviointiin liittyen. Sitouttamalla oppilaat mukaan toiminnan suunnitteluun heidän kokemuksensa autonomiasta lisääntyy. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 302.)

Oppilaiden suotuisan motivaation kannalta on tärkeää, että liikuntatunneilla opettajalta saatu palaute koskee oppilaan tekemää suoritusta. Tällöin oppilaalle kerrotaan, mitä hänen tulisi tehdä kehittääkseen taitoaan kyseisessä suorituksessa. Palautteenannossa on lisäksi olennaista, että se annetaan pääsääntöisesti yksityisesti. Lisäksi suotuisaan motivaatioon pyrittäessä olisi tärkeä kiinnittää huomiota oppilaiden ryhmittelyyn liikuntatunneilla. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa ryhmät muodostetaan heterogeenisiksi, jolloin oppilaiden erot taitotasoissa eivät korostu ja näin ollen sosiaalinen vertailu vähenee. Eriyttämällä ja yksilöllistämällä tehtäviä eritasoiset liikkujat voivat työskennellä motivoituneesti samalla liikuntatunnilla. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 302–303.)

Kuten palautteenannossa, myös arvioinnissa on tärkeää, mihin arviointi keskittyy. Lisäksi se, kuinka arviointi toteutetaan, vaikuttaa oppilaiden viihtymiseen liikuntatunneilla. Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston arviointikriteereissä tulisi korostaa oppilaiden taitojen kehittymistä, omiin tavoitteisiin pääsemistä, yritteliäisyyttä sekä yhteistyötä. Oppilaiden ottaminen osaksi arviointiprosessia parantaa suotuisaa suhtautumista liikuntaan. TARGET-mallin viimeinen osa-alue on ajankäyttö, joka tehtäväsuuntautuneessa ilmapiirissä on joustavaa. Oppilaille annetaan riittävästi aikaa uuden oppimiseen, ja opettajalla on kyky joustaa tuntisuunnitelmistaan, jos oppilaiden kehittyminen vaatii suunniteltua enemmän aikaa. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 304.)

Liukkosen ja Jaakkolan (2013) mukaan motivaatioilmasto voi ajautua myös minäsuuntautuneeksi, jolloin liikuntatunneilla viihtyminen ja sisäinen motivaatio heikentyvät. Minäsuuntautuneen motivaatioilmaston piirteitä TARGET-mallin mukaan ovat tehtävien yksipuolisuus ja samanlaisuus sekä täysin opettajan kontrolloimat tunnit. Lisäksi julkisesti tapahtuva ja normatiivinen palautteenanto sekä vertailuun ja persoonallisuuteen liittyvä arviointi kielii niin ikään minäsuuntautuneesta motivaatioilmastosta. Ryhmien muodostaminen oppilaiden taitotason perusteella johtaa epäsuotuisaan sosiaaliseen vertailuun ja hei-

kentää yksilöiden pätevyyden kokemuksia. (Liukkonen & Jaakkola 2013.) Minäsuuntautuneesti korostuneessa motivaatioilmastossa opettaja ei kykene joustamaan tuntisuunnitelmastaan, ja tehtäviin käytössä oleva aika on tiukasti rajattua (Liukkonen ym. 2007, 167). Kilpailullisuutta ja sosiaalista vertailua ei voida kokonaan jättää pois liikuntatunneilta, joten opettajan tärkeä tehtävä on varmistaa tehtäväsuuntautuneiden osa-alueiden toteutuminen vähintään yhtä suurelta osin kuin minäsuuntautuneiden (Liukkonen & Jaakkola 2013, 305).

3 URHEILUKASVATUSMALLI LIIKUNNANOPETUKSESSA

Urheilukasvatusmalli (engl. Sport Education model) on 1990-luvun alussa kehitetty liikunnanopetuksen opetusmalli, joka on suunniteltu lisäämään oppilaiden autenttisia, kokonaisvaltaisia ja nautittavia kokemuksia liikunnasta. Näiden kokemusten avulla halutaan edistää oppilaiden liikunnallisen elämäntavan kehittymistä. (Siedentop, Hastie & van der Mars 2011, 1.) Urheilukasvatusmallia toteutettaessa oppilaat eivät pelkästään opi erilaisia peleissä tarvittavia taitoja perusteellisemmin, vaan he myös järjestävät ja johtavat urheilukokemuksia (Siedentop 1994a, 3). Oppilaille nimetään pelaajan roolin lisäksi esimerkiksi kapteenin, valmentajan, managerin tai tilastoijan rooli. Tämä tekee urheilukasvatusmallista hyvin oppilaskeskeisen opetusmallin, jossa oppilaiden on tarkoitus oppia uutta sekä opettajalta että toisilta oppilailta. Mallin kantavana ajatuksena on, että vastuun antamisen jälkeen oppilaat sitoutuvat toimintaan paremmin ja jos he sitoutuvat paremmin, he oppivat paremmin. (Kallio 2013, 3.)

Ensimmäinen laaja urheilukasvatusmallin toteutuksen kokeilu tehtiin Uudessa-Seelannissa pian Daryl Siedentopin vuonna 1994 urheilukasvatusmallia käsittelevän kirjan julkaisemisen jälkeen. Tuolloin Hillary Commission -organisaatio rahoitti valtakunnallisen urheilukasvatusmallin kokeilun maan valikoiduissa lukioissa. Kokeilu osoittautui Uudessa-Seelannissa niin onnistuneeksi, että maan opetusvirasto palkkasi muutaman kouluttajan tarjotakseen useammille kouluille urheilukasvatusmallin toteutuksen oppimisen. Pian Uuden-Seelannin jälkeen tehtiin Länsi-Australiassa samantapainen rahoitettu urheilukasvatusmallin kokeilu. Länsi-Australiassa toteutetun projektin arviointitulokset osoittivat oppilaiden selvästi hyötynneen opetusmallin mukaan toteutetusta opetuksesta. Tulokset osoittivat, että urheilukasvatusmalli lisäsi sukupuolten inklusiota enemmän kuin perinteinen liikunnanopetus. Oppilaat suosivat yksimielisesti urheilukasvatusmallin työtapoja perinteiseen liikunnanopetukseen verrattuna, sekä toistuvat poissaolot vähenivät kokeilun aikana. Myös taitotasoltansa heikommät oppilaat suosivat urheilukasvatusmallia, ja heidän taitonsa kehittyivät selvästi jakson aikana lisääntyneen osallistumisen myötä. (Siedentop ym. 2011, 2.) Uuden-Seelannin ja Länsi-Australian kokeilujen jälkeen urheilukasvatusmalli jatkoi leviämistään ympäri maailmaa herättäen kiinnostusta erityisesti Englannissa, Japanissa ja Etelä-Koreassa, missä opetusmallia käytetään nyt rutiininomaisesti monissa kouluissa. (Siedentop ym. 2011, 3.) Tällä hetkellä mallia käyttävät myös koulut ympäri Manner-

Eurooppaa, mutta Suomessa ja muissa Pohjoismaissa malli ei ole vielä vakiintunut osaksi koulujen liikunnanopetusta (Romar 2013, 37).

3.1 Urheilukasvatusmallin tavoitteet

Siedentopin (1994a, 4) mukaan urheilukasvatusmallin tavoitteena on kasvattaa oppilaista pelaajia kokonaisvaltaisella ymmärryksellä ja auttaa heitä kehittymään päteviksi, sivistyneiksi ja innostuneiksi urheilijoiksi. Pätevällä urheilijalla tarkoitetaan oppilasta, jolla on riittävät taidot osallistua peleihin ja aktiviteetteihin sekä ymmärtää ja toimeenpanna tilanteisiin sopivia strategioita. Eri urheilumuotojen tekniikoihin ja taktiikoihin tutustuminen lisäävät oppilaiden taitoja ja itsevarmuutta. Tutustumisen oli suotavaa olla asteittaista, ja oppilailla tulisi olla runsaasti aikaa kehittyä harjoitusten ja otteluiden aikana. Sivistynyt urheilija arvostaa urheilemistä. (Siedentop ym. 2011, 5.) Romar (2013, 37) määrittelee sivistyksen tarkoittavan ymmärtämisen kehittämistä, jossa tärkeää on sääntöjen, rituaalien ja perinteiden sisäistäminen. Sivistynyt urheilija on sekä kykeneväisempi itse osallistumaan että tarkkanäköisempi katsomaan ja kannattamaan urheilua. Innostunut urheilija käyttäytyy tavalla, joka säilyttää, suojelee ja edistää urheilukulttuuria, on kyse sitten paikallisesta lasten ja nuorten liikunnasta, koulun fyysisen aktiivisuuden kulttuurista tai muun yhteisön urheilukulttuurista. Innostuneet urheilijat haluavat osallistua aktiviteetteihin, koska he ovat alkaneet arvostaa osallistumisesta seuranneita kokemuksia ja nautintoa. Heille on kehittynyt vahva minäpystyvyyden tunne, joka on merkittävä tekijä liikunnallisen elämäntavan kehittymisessä. (Siedentop ym. 2011, 5.)

Siedentop (1994b) huomauttaa, että ensisijaisen tärkeä urheilukasvatusmallin tavoite on oppilaiden kehittäminen hyviksi joukkuepelaajiksi. Jotta hyvän joukkuepelaamisen tavoite on mahdollista saavuttaa, oppilaiden tulee oppia arvostamaan reilua peliä ja tasa-arvoista kilpailemista. Reilun pelin pelaamisen arvot tulee opettaa oppilaille yhtä yksityiskohtaisesti ja voimakkaasti painottaen kuin lajeja koskevat tekniikatkin. Tavoitteena on kasvattaa oppilaat ymmärtämään, että urheilu antaa kaikille osallistujille eniten, kun kilpaileminen on tasa-arvoista ja kun kaikki arvostavat urheilukulttuuriin kuuluvaa reilua pelaamista enemmän kuin voittamista. (Siedentop 1994b, 29–30.)

3.2 Urheilukasvatusmallin toteuttaminen liikunnanopetuksessa

Urheilukasvatusmallin käyttöön liittyy kuusi erityispiirrettä, jotka jäljittelevät institutionaalista urheilemistä ja jotka erottavat sen muista motorisen aktiivisuuden muodoista. Nämä piirteet ovat usein laiminlyötyjä tai puuttuvat kokonaan liikunnanopetuksesta. (Siedentop 1994a, 8.) Siedentopin (1994a) ja (1998) mukaan erityispiirteet ovat

- 1) tavallista pidempi ajanjakso mallin käyttöä varten
- 2) sitoutuminen yhden joukkueen jäseneksi koko kauden ajaksi
- 3) virallinen kilpaileminen ja aikataulujen laatiminen
- 4) pisteiden tilastoiminen
- 5) juhlallisuuksien ja muodollisuuksien vaaliminen otteluiden aikana
- 6) kauden huipentuminen päätöstapahtumaan (Siedentop 1994a, 9; Siedentop 1998, 18).

Urheilukasvatusmallin jaksosta käytetään nimitystä kausi. Kauden pituus poikkeaa tavanomaisesta liikunnanopetuksesta siten, että se kestää useimmiten kaksi–kolme kertaa pidempään. Vaikka ajallisesti kausi on pitkä, tarkoituksena ei ole harjoitella kaikkea mahdollista, vaan pikemminkin keskittyä rauhassa kehittämään muutamaa olennaista taitoa. (Siedentop 1998, 18.) Siedentop (1994b, 23) esittää alakouluihin sopivaksi kauden pituudeksi 8–12 oppituntia, jolloin oppilaille jää riittävästi aikaa kehittyä niin pelaajana kuin heidän muissakin rooleissaan. Romar (2013, 37) toteaa realistiseksi kauden pituudeksi Suomessa noin viisi opetuskertaa. Oppilaiden sitoutuessa yhden joukkueen jäseneksi koko kauden ajaksi heidän taitojensa ohella koko joukkueen yhteisöllisyys kehittyy. Yhteisöllisyys puolestaan tukee yksittäisen oppilaan positiivisen minäkuvan kehittymistä. (Siedentop 1994b, 23.)

Jokaisen uuden kauden alussa esitellään virallinen kilpailuaikataulu ja sarjajärjestelmä, joiden mukaan joukkueet voivat suunnitella harjoitteluaan. Sarjajärjestelmää ja kilpailujen etenemistä sovelletaan kilpaurheilusta tutuin menetelmin, mutta sarjasta tippumisen mahdollisuus tulee poistaa taaten näin ollen kaikille joukkueille tasavertainen osallistuminen. Joukkueiden pärjäämisen ohella otteluista tilastoidaan muita peleissä tapahtuvia suorituksia. Tilastoihin merkitään esimerkiksi jalkapallokauden aikana tehopisteet, laukaukset ja torjunnat. Vanhempien oppilaiden kanssa toimittaessa on mahdollista käyttää tarkempia ja monipuolisempia tilastointimenetelmiä. (Siedentop 1994b, 26–29.)

Urheilukasvatusmallissa kausi huipentuu juhlalliseen päätöstapahtumaan, jolloin kaikki joukkueet pääsevät osallistumaan kilpailuihin (Siedentop 1994b, 27). Esimerkiksi jalkapallokauden päätteeksi voidaan järjestää minijalkapalloturnaus, jossa jokainen joukkue pelaa yhtä monta peliä (Bell & Darnell 1994, 42). Päätöstapahtuman sisältö voidaan varioida useilla eri tavoilla, mutta tärkeintä on jättää jokaiselle osallistujalle positiivinen kokemus (Siedentop 1994b, 27). Päätöstapahtuman lisäksi koko kauden tulee sisältää juhlallisuuksia ja ottelutapahtumien vaalia jokaiselle lajille ominaisia perinteitä. Oppilaat voivat keksiä joukkueelleen nimen sekä yhtenäisen peliasun, ja otteluiden alkuseremoniat suoritetaan lajille ominaiseen tapaan. (Siedentop 1994a, 14.) Suomalaisessa pelikulttuurissa lajille ominaista alkuseremoniaa edustaa esimerkiksi pesäpallo-ottelun hutunkeitto.

Opettajan tehtävät ja lajivalinta

Opettajan tehtävänä urheilukasvatusmallia toteuttaessaan on edistää oppilaiden osallistumismahdollisuuksia oppitunneilla. Tämä ei kuitenkaan tarkoita siirtymistä opettajakeskeisestä opetuksesta täysin oppilaskeskeiseen opetukseen. Oppilaiden osallistumismahdollisuuksien lisääminen voi tarkoittaa esimerkiksi heidän osallistamistaan joukkueiden muodostumisessa sekä sääntöjen laadinnassa. (Siedentop 1994b, 18.) Urheilukasvatusmallin toteutuksen luonteesta huolimatta opettaja on velvollinen huolehtimaan opetuksen tehokkuudesta ja elinvoimaisuudesta (Siedentop 1994a, 15). Vaikka oppilaat työskentelevätkin urheilukasvatuskauden aikana paljon omien oppilas-valmentajiensa johdolla, kuuluu opettajan tehtäviin tukea ja ohjata oppilaita, sekä tarvittaessa näyttää uusi taito tai pelitaktiikka koko ryhmälle, minkä jälkeen harjoittelu voi taas jatkua pienemmissä joukkueissa (Romar 2013, 37). Ajankäytön maksimoimiseksi urheilukasvatusmallin kausi on suunniteltava huolellisesti (Siedentop 1994a, 15). Tämä tarkoittaa esimerkiksi aikaa säästävien rutiinien kehittämistä oppitunneille (Siedentop 1994a, 15) sekä kauden aikana käytettävien materiaalien esivalmistelua (Siedentop 1994b, 18). Tarvittavia materiaaleja kauden aikana ovat esimerkiksi otteluaikataulut, taito- ja strategiaohjeistukset harjoiteltavasta lajista, joukkueiden kesken laaditut säännöt, tulos- ja tilastotaulukot, stipendit sekä turvallisuusohjeet erityisesti valmentajan huomioitavaksi (Siedentop 1994b, 18). Opettajan on myös määriteltävä ja opetettava oppilaille kauden aikana käytettävät roolit sekä suunniteltava hyvä käytäntö palautteenantoon, jotta oppilaat oppivat rooleistaan mahdollisimman paljon (Siedentop 1994a, 15).

Siedentop (1994b) toteaa, että urheilukasvatusmallin kauden lajivalinnan tekee alakoulussa pääsääntöisesti opettaja. Oppilaat voivat osallistua lajivalintojen tekemiseen saatuaan

enemmän kokemuksia urheilukasvatusmallista. (Siedentop 1994b, 19.) Urheilukasvatusmallin toteutukseen olisi suotavaa valita opettajalle entuudestaan tuttu laji. Tutun lajin valinta vapauttaa opettajan keskittämään huomionsa valitun lajin lisäksi enemmän oppilaiden rooleihin. Urheilukasvatusmallia opetuksessaan käyttäneet opettajat ovat raportoineet oppilaiden kohonneen kiinnostuksen herättäneen aiempaa enemmän kysymyksiä lajin tekniikkaan ja strategiaan liittyen. (Siedentop 1994b, 17.) Opettajan tekemiin lajivalintoihin vaikuttavat myös oppilaiden ikä, opettajan omat kiinnostukset ja arvot sekä oppiaineeseen liittyvät vaatimukset. Lajia valitessa opettajan on otettava huomioon koulussa käytössä olevat liikuntatilat ja -välineet. Alakoulun aikana oppilaiden tulisi saada monipuolisia kokemuksia urheilusta, jolloin opettajan olisi suotavaa tehdä valintoja eri lajiluokista kuten tarkkuus-, pallottelu- ja maalipeleistä. Siedentop kehottaa opettajia valitsemaan lajeja, jotka ovat valtaosalle oppilaista lähes tai täysin tuntemattomia. Uusien lajien vahvuutena on, että oppilaiden vähäiset kokemukset lajista luovat ryhmän taitotasosta varsin homogeenisen, ja lisäksi ne ovat hyvin vastaanotettuja lajeja oppilaiden keskuudessa. (Siedentop 1994b, 19.)

Lajin valitsemisen jälkeen opettajan on syytä kiinnittää huomiota pelimuotoon, välineisiin ja sääntöihin. Siedentopin mukaan (1994b) täysipainoinen osallistuminen on urheilukasvatusmallin yksi tärkeimmistä vaatimuksista. Osallistuminen tarkoittaa, että jokaisen oppilaan tulisi saada mahdollisimman paljon onnistumisen kokemuksia ja mahdollisuuksia kehittää taitojaan. Täysikokoisessa joukkueessa taitavimmat oppilaat dominoivat joukkueen toimintaa eivätkä heikompi taitoiset pääse kunnolla osallistumaan. Tämän vuoksi Siedentop ohjeistaa opettajia käyttämään pienpelejä. Esimerkiksi lentopallossa 6 vs. 6 sijaan kolmen oppilaan joukkueissa pelin idea pysyy lähes samana, mutta jokaisen oppilaan osallistuminen peliin parantuu. Hyvänä peukalosääntönä voidaan pitää ajatusta, että joukkueen kentällä olevien oppilaiden määrä on korkeintaan sama kuin heidän luokka-asteensa. Esimerkiksi neljäsluokkalaisilla peliin osallistuu yhdestä joukkueesta kerrallaan enintään neljä pelaajaa. Siedentopin mukaan pelialuetta, välineitä sekä sääntöjä muokkaamalla lajeista saadaan oppilasystävällisempiä. Sääntöjä on syytä muokata pelin jatkuvuuden kannalta edullisempaan suuntaan. Esimerkiksi jalkapallossa sivurajat ylittäneen pallon saa hakea kuka tahansa ja jatkaa peliä kuljettamalla palloa itse tai jalkasyötöllä joukkueoverille. Vaihtelemalla pallon kokoa ja pehmeyttä, mailan pituutta tai maalien sijaintia ja kokoa, tarjotaan oppilaille paremmat mahdollisuudet saavuttaa onnistumisen kokemuksia liikuntatunneilla. Siedentop esittelee yhtenä soveltamiskeinona pelien keston rajaamisen. Suositel-

tava kesto pienpeleille olisi 6–8 minuutin juokseva peliaika. Lyhytkestoinen peli parantaa oppilaiden keskittymistä ja lisäksi vähentää joukkueiden lopputulosten suuria eroja. (Siedentop 1994b, 20–21.)

Arvojen ja reilun pelin pelaamisen ollessa urheilukasvatusmallin keskiössä opettajan on oltava ennen kaikkea esimerkkinä ja edistettävä toiminnallaan hyvää pelikäyttäytymistä. Arvojen ja asenteiden omaksuminen on hidasta, joten jatkuva huomionkiinnittäminen niihin on tarpeen. (Siedentop 1994a, 15.) Opettaja voi edistää reilun pelin arvojen oppimista monilla erilaisilla käytännön toimilla. Kauden kulkuun olisi hyvä sisällyttää reilua peliä ruokkivia piirteitä, kuten yksilöllisiä ja joukkueelle yhteisesti osoitettuja reilun pelin palkintoja sekä pisteiden keräämistä reilusta ja vastuullisesta toiminnasta. (Siedentop 1994b, 31.) Opettajan tulisi pyrkiä luomaan oppitunneilleen kasvatuksellinen ympäristö, jossa reilua peliä ja urheiluun liittyviä arvoja opetetaan, harjoitellaan ja vahvistetaan jatkuvasti. (Siedentop 1994a, 15.)

Joukkueiden muodostuminen ja oppilaiden roolit

Siedentop (1994b) esittää, että urheilukasvatusmallin toteutus vaatii oppilaiden jakamista joukkueisiin heti kauden alussa, jotta joukkueiden jäsenten välinen yhteisöllisyys voi alkaa kehittyä mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Joukkueiden muodostumiseen liittyy kaksi tärkeää seikkaa: joukkueiden jäsenten määrä sekä joukkueiden muodostamisessa käytettävä metodi. Joukkueiden jäsenten määrään vaikuttavat opettajan suunnittelemat lajin soveltamisen keinot. Jäsenten määrä korostuu esimerkiksi pelimuotojen valinnassa ja soveltamisessa. (Siedentop 1994b, 22.) Esimerkiksi kahdeksan pelaajan joukkue voidaan jakaa 2 vs. 2 oppilaan otteluihin, mutta sama joukkue voi toimia myös kerrallaan kuudella pelaajalla pelaavana joukkueena. Joukkueiden muodostuksessa on yleisesti käytetty seuraavaa viittä metodia:

- 1) Opettajat muodostavat joukkueet etukäteen heidän oppilastuntemuksensa perusteella.
- 2) Opettajat valitsevat tai oppilaat äänestävät urheiluneuvoston, joka muodostaa joukkueet yhdessä opettajan kanssa.
- 3) Opettajat valitsevat tai oppilaat ilmoittautuvat vapaaehtoisiksi kapteenin rooliin, jonka jälkeen kapteenit muodostavat tasavertaiset joukkueet yhdessä opettajan kanssa.
- 4) Oppilaat voivat valita urheilukomitean, joka muodostaa joukkueet esimerkiksi suoritus-
ten mittaustulosten tai vertaisten tuntemustensa perusteella.

5) Oppilaat voidaan asettaa järjestykseen jonkin testin, kokeen tai kilpailun perusteella, jonka jälkeen järjestystä hyödynnetään joukkueiden muodostamisessa. (Siedentop 1994b, 23.)

Joukkueiden muodostaminen olisi järkevää tehdä ensimmäisinä mallin toteutuksen kertona täysin opettajajohtoisesti, varsinkin pienempien oppilaiden kanssa. Mitä tutummaksi mallin tavoitteet ja käytännöt tulevat oppilaille, sitä enemmän myös heitä olisi hyvä osallistaa joukkueiden muodostamisessa. (Siedentop 1994b, 23.)

Urheilukasvatusmallissa joukkueen jokainen jäsen saa itselleen pelaajan roolin lisäksi yhden urheilukulttuuriin liittyvän roolin, jonka mukaan heidän tulee suorittaa tiettyjä velvollisuuksia (Siedentop 1994a, 13). Rovion ja Saaranen-Kauppisen (2009) mukaan erilaisiin rooleihin erikoistuminen on ryhmän mahdollisuus edistää sen toimintaa ja suoriutua tehtävistään paremmin. Selvä roolijako selkiyttää ryhmän toimintaa, mutta on myös yksi selitys sille, miksi kaikilla jäsenillä ei ole yhtäläiset mahdollisuudet kokea pätevyyttä ja onnistumisia: joustamattomat roolit voivat rajoittaa yksilön luovuutta. Mielenkiintoinen pohdinnan aihe onkin, missä suhteessa ”roolitusta” olisi hyvä tehdä luovuuden määrään nähden. Rovio ja Saaranen-Kauppinen kuitenkin toteavat, että joustavasti ja monipuolisesti toteutettu roolijako edistää ryhmän toimintaa. (Rovio & Saaranen-Kauppinen 2009, 68–69.)

Siedentop (1994b, 24–25) ohjeistaa, että opettajan olisi suotavaa määritellä kaikkien roolien tehtävät selkeästi kauden alussa. Opettajan on ymmärrettävä, että oppilaat tarvitsevat harjoitusta rooliensa toteutukseen. Erityisesti kauden alussa oppilaat tarvitsevat lisää aikaa ja -harjoittelua selviytyäkseen velvollisuuksistaan tehokkaasti. (Jones & Ward 1998, 42.) Käytetyimpiä rooleja urheilukasvatusmallin toteutuksessa ovat valmentaja, kapteeni, tuomari, kirjuri ja tilastoija. Muita urheilukasvatusmallissa toteutettavia rooleja voivat olla esimerkiksi tiedottaja, manageri, huoltaja, urheiluneuvoston jäsenet sekä toimittaja. Valmentajan tai kapteenin tehtävänä on ohjata alkulämmittelyt sekä tekniikka- ja taktiikkaharjoitukset, auttaa ryhmittelyjen muodostamisessa, luovuttaa ryhmät opettajille tai managerille sekä yleisesti edistää joukkueen johtamista ja yhteishenkeä. Apuvalmentajat tai apukapteenit auttavat kapteeneja ja ottavat heidän vastuunsa, mikäli he ovat poissa. Tuomarit järjestävät ja tuomitsevat otteluita sekä ylipäänsä huolehtivat pelien sujuvuudesta ilman häiriöitä. Kirjurit kirjaavat tilastot ottelun aikana, tekevät niistä koosteet sekä luovuttavat lopulliset ottelupöytäkirjat asiaankuuluvalla henkilöllä, kuten opettajalle, tilastoijalle tai managerille. Tilastoijat tekevät laskelmia kirjurin lisäksi muista olennaisista ottelun tapah-

tumista, koostavat ne pelin lopuksi, tekevät tarvittavat yhteenvedot otteluiden välissä ja luovuttavat lopulliset ottelupöytäkirjat opettajalle, tiedottajalle tai managerille. (Siedentop 1994b, 24–25.) Monet opettajat ovat onnistuneet roolien tehtävien toteutuksessa käyttämällä ”vastuujoukkuetta” otteluiden aikana. ”Vastuujoukkueen” tehtävänä on muiden joukkueiden pelatessa huolehtia muun muassa tuomarin, kirjurin ja tilastoijan velvollisuuksista. ”Vastuujoukkueen” nimeäminen onnistuu parhaiten, kun joukkueita tehdään pariton määrä, jolloin esimerkiksi kolme joukkuetta voidaan jakaa helposti kahteen pelaavaan joukkueeseen sekä yhteen ”vastuujoukkueeseen”. (Siedentop 1994b, 24.)

3.3 Urheilukasvatusmallin ja kilpaurheilun eroavaisuudet

Siedentopin (1994a) mukaan urheilukasvatusmallin ei ole tarkoitus jäljitellä suoraan kaikkia kilpaurheilusta tuttuja piirteitä, vaan siinä on erotettavissa poikkeavia tekijöitä. Urheilukasvatusmallin toiminnasta pyritään luomaan liikkujan kehitykselle sopivaa. (Siedentop 1994a, 12.) Kauden aikana oppilaat toimivat pienjoukkueissa, jolloin yksilöillä on paremmat mahdollisuudet oppia lajitaktiikkaa ja -tekniikkaa. Lisäksi muokkaamalla sääntöjä tai välineitä huolehditaan siitä, etteivät taitavimmat oppilaat dominoi pelikentillä, vaan kaikki pääsevät osalliseksi peliä. Tarkoituksena ei kuitenkaan ole muuttaa pelin alkuperäistä luonnetta täysin, vaan esimerkiksi madaltamalla verkkoja, pienentämällä pelialuetta tai pelaamalla suuremmalla pallolla saadaan pelistä lapsille sopivaa. (Siedentop 1994a, 12–13; Siedentop ym. 2011, 9.) Siedentop kiinnittää huomiota myös ikäkaudelle sopivan kilpailun toteuttamiseen urheilukasvatusmallissa. Kauden aikana voittamisen ylitse nousee osallistuminen reilun pelin hengessä sekä pyrkimys kehittyä sekä yksilö- että joukkueetasolla (Siedentop 1998, 19). Siedentopin mielestä kilpailemisen mahdollisesti aiheuttamat negatiiviset ilmiöt tulee kohdata rohkeasti, ja hän tarjoaa urheilukasvatusmallia välineeksi karsimaan nämä piirteet sekä samalla kasvattamaan oppilaita reiluun pelaamiseen. Urheilukasvatusmallissa kilpailemisen luonne tarkoittaa, että kilpailut ovat ennen kaikkea juhlallisia tapahtumia. Kilpailut nähdään mahdollisuutena testata joukkueen kyvyt ja edelleen kehittää niitä kilpailuista saatujen kokemusten pohjalta. (Siedentop 1994a, 13–14.)

Urheilukasvatusmallia ja kilpaurheilua erottavia piirteitä löytyy toimintaan osallistumisesta sekä rooleista. Useimmiten kilpaurheilussa, mutta myös liikunnanopetuksessa, oppilaat saavat kokemuksia ainoastaan pelaajan roolista. Urheilukasvatusmalli sitä vastoin tarjoaa mahdollisuuden kokeilla pelaamisen lisäksi toimitsijan tehtäviä sekä valmentajana ja jouk-

kueen taustajoukoissa toimimista. (Siedentop 1998, 19.) Lisäksi urheilukasvatusmallissa kaikilla oppilailla on yhtäläinen mahdollisuus osallistua kaikkeen kauden aikana tapahtuvaan toimintaan. Jokainen oppilas pääsee tasavertaisesti ottamaan osaa otteluihin, jolloin kaikki saavat tasaisesti peliaikaa taidoista riippumatta. Lisäksi joukkueiden toimintaan ei liity minkäänlaista karsintaa, joka tarkoittaa, ettei ketään pudoteta kesken kauden pois joukkueesta. Osallistuminen kauden päätökseen on tasavertaista, jolloin kaikki joukkueet pääsevät pelaamaan ja tämän lisäksi osallistumaan kauden päätösjuhlallisuuksiin riippumatta menestyksestä. (Siedentop 1994a, 12; Siedentop 1998, 19.)

4 LIIKUNTAMOTIVAATIO URHEILUKASVATUSMALLIA TO- TEUTETTAESSA

Tutkijat MacPhail ja Kinchin (2004) järjestivät erään englantilaisen alakoulun 9–10-vuotiaille oppilaille tutkimuksen, jossa kerättiin oppilaiden kokemuksia urheilukasvatusmallista. Tutkimukseen osallistui yhteensä 46 oppilasta kahdesta eri luokasta ja heille toteutettiin 16 viikon mittainen urheilukasvatusmallin kausi. Tutkimustietojen keräämiseen käytettiin lapsilähtöistä menetelmää, jossa oppilaiden tehtävänä oli piirtää, mitä heille tulee mieleen urheilukasvatusmallista. (MacPhail & Kinchin 2004, 92–93.) Tarkasteltaessa oppilaiden kokemuksia urheilukasvatusmallista heidän tuotostensa pohjalta toisen luokan (5A) esiin nousevina teemoina olivat ilo, nautinto sekä joukkueen yhteenkuuluvuus (MacPhail & Kinchin 2004, 96–98). Toisella luokalla (5B) sen sijaan tärkeinä teemoina piirustuksissa näkyivät voittaminen ja siitä seuraava palkitseminen. Selitys näille ryhmien väliselle erolle löytyi siitä, että 5A-luokalle ryhmätyöskentely oli ollut haastavaa, ja näin ollen kokemukset ryhmän vahvasta yhteenkuuluvuudesta nousivat esille opetusmallin aikana. 5B-luokalla ryhmätyöskentelyä arvostettiin jo lähtökohtaisesti, joten tässä tapauksessa se ei saanut erityistä huomiota oppilailta, vaan heidän jo olemassa oleva vahva ryhmähenkensä pääsi oikeuksiinsa urheilukasvatuskauden päätöstapahtuman otteluissa. (MacPhail & Kinchin 2004, 105).

MacPhailin ja Kinchinin (2004) tutkimus oli osa suurempaa tutkimusta urheilukasvatusmallin vaikutuksista peruskoulun opetuksessa. Saman aiheen tutkimukseen perehtyivät myös MacPhail, Gorely, Kirk sekä Kinchin (2008, 344), jotka tekivät 16 viikkoa kestäneen tutkimuksen englantilaisessa koulussa, jossa haluttiin selvittää lasten ilon ja viihtyvyyden kokemuksia urheilukasvatusmallin kauden aikana. Tutkimukseen osallistui 76 oppilasta, joiden keski-ikä oli 10.04 vuotta. Kauden aikana harjoiteltava laji oli sovellus verkkopallosta ja koripallosta. Tutkimuksen aineisto koostui oppilaiden haastatteluista sekä loppukyselyistä, joiden avulla selvitettiin kokemuksia viihtyvyydestä, koetusta pätevyyydestä, tavoiteorientaatiosta sekä sisäisestä ja ulkoisesta motivaatiosta. (MacPhail ym. 2008, 346–348.) Tutkimustulokset osoittivat, että oppilaiden kokemukset liikuntatunnilla viihtyvyydestä eivät muuttuneet ennen ja jälkeen urheilukasvatusmallin toteutuksen. Tutkijat epäilivät, että tähän saattoi vaikuttaa oppilaiden jo aiemmin viihtyisäksi koettu liikuntatuntien ilma-
piiri, jolloin sillä ei ollut varaa enää kasvaa merkittävästi. Sen sijaan oppilaat kokivat urheilukasvatusmallin avulla toteutetut liikuntatunnit selkeästi paljon mukavampina kuin

aiemmat liikuntatunnit, vaikka he olivat pitäneet myös aiempia liikuntatunteja mukavina. (MacPhail 2008, 350.) Tutkijoiden mukaan kokemukset mukavista liikuntatunneista ovat yhteydessä yksilön mahdollisuuksiin kokea autonomiaa, joukkueen jäsenenä toimimista sekä oppimista ja onnistumisia liikuntatunneilla (MacPhail 2008, 353).

Wallhead ja Ntoumanis (2004, 4) tutkivat urheilukasvatusmallin vaikutusta opiskelijoiden liikuntamotivaatioon pohjoisenglantilaisessa yläkoulussa toteutetussa interventiotutkimuksessa. Tutkimukseen osallistui 51 miespuolista oppilasta, jotka jaettiin urheilukasvatusmallin mukaan toimivaan ryhmään (n = 25) sekä vertailuryhmään (n = 26). Molemmille ryhmille tutkimuksen aikana valittiin lajiksi koripallo, mutta vertailuryhmälle järjestettiin perinteistä liikunnanopetusta urheilukasvatusmallin sijaan. Sama opettaja ohjasi tutkimuksen ajan molempia ryhmiä. (Wallhead & Ntoumanis 2004, 8.) Tutkimuksessa mitattiin kyselylomakkeilla oppilaiden viihtyvyyttä, yritteliäisyyttä, koettua pätevyyttä sekä autonomiaa, tavoiteorientaatioita ja liikuntatuntien koettua motivaatioilmastoa ennen ja jälkeen intervention (Wallhead & Ntoumanis 2004, 4). Tulokset osoittivat, että vain urheilukasvatusmallin mukaisesti opiskelevien oppilaiden viihtyvyys sekä yritteliäisyys liikuntatunneilla lisääntyivät. Sen sijaan kummassakaan ryhmässä ei tapahtunut muutoksia koetussa pätevyydessä interventiotutkimuksen aikana. Vertailuryhmän vastauksista kävi lisäksi ilmi, etteivät viihtyvyys tai yritteliäisyys perinteisesti toteutetussa liikunnanopetuksessa lisääntyneet. Wallhead ja Ntoumanis esittävät, että urheilukasvatusmallin sekä tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa tukevan TARGET-mallin toteuttamisen välillä on yhtäläisyyksiä. Yhtäjaksoisesti samassa joukkueessa toimiminen sekä vertaisvalmentaminen voivat vahvistaa liikuntatuntien tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa positiivisesti. Toisaalta urheilukasvatusmallin kauden päätöstapahtuman virallinen kilpailuosio voi johtaa oppilaiden väliseen vertailuun, joka korostaa minäsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Ehkäistäkseen epäsuotuisan motivaatioilmaston ilmentymistä opettajan olisi tärkeä korostaa koko kauden ajan reilun pelin toteutumista sekä erilaisissa rooleissa onnistumista kilpailullisen menestymisen sijaan. (Wallhead & Ntoumanis 2004, 14–16.)

Perlman ja Goc Karp (2010) perehtyivät tutkimuksessaan 24 yläkouluikäisen (miehiä = 17; naisia = 7) oppilaan ja heidän opettajansa käsityksiin ja kokemuksiin kahden peräkkäisen urheilukasvatusmallin kauden aikana. Opetuksen ensimmäinen kausi sisälsi lippupalloa kolmen viikon ajan, jonka jälkeen tutkimuksen kohteena olleet oppilaat siirtyivät pelaamaan jalkapalloa neljän viikon ajaksi. Tutkimuksen aineisto koostui oppilaiden ja opettajien haastatteluista sekä kentällä tehdyistä muistiinpanoista. (Perlman & Goc Karp 2010,

405–407.) Tutkimustulosten mukaan urheilukasvatusmallin avulla voidaan tukea koetun pätevyyden, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tarpeita. Tutkimuksen mukaan urheilukasvatusmalli mahdollisti oppilaiden motivaation liikkumisen itsemääräämisteorian motivaatiojatkumolla ulkoisesta motivaatiosta kohti sisäistä motivaatiota. Tulokset tukivat aiemmin tehtyjen tutkimusten tuloksia. Koetun pätevyyden lisääntymisen Perlman ja Goc Karp yhdistivät urheilukasvatusmallin monipuoliseen sisältöön, joka tarjoaa oppilaille erilaisia mahdollisuuksia onnistua. Autonomiaa oppilaat tunsivat luultavasti saatuaan enemmän kontrollia tunnin kulkuun. Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteen vahvistumisen tutkijat yhdistivät joukkueen yhteisöllisyyden kehittymiseen, joka tarkoitti parantuneita sosiaalisia rakenteita vertaisten kanssa. Urheilukasvatusmallia toteuttamalla oppilaille on mahdollista luoda kasvatusympäristö, joka parantaa mahdollisuuksia positiiviseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen vertaisten kanssa sekä mahdollistaa kattavamman kokemuksen urheilusta. (Perlman & Goc Karp 2010, 414–415.)

Wallhead, Garn ja Vidoni (2014) halusivat selvittää urheilukasvatusmallin mukaan toteutetun opetuksen vaikutuksia oppilaiden motivaatioon liikuntatunneilla sekä heidän vapaaajallaan. Tutkimukseen osallistui 568 yläkouluikäistä oppilasta kahdessa eri koulussa, joista toisessa opetus toteutettiin urheilukasvatusmallin mukaisesti ja toisessa ”monitoiminnallista” opetusmallia (engl. multiactivity model) toteuttaen. (Wallhead, Garn & Vidoni 2014, 478.) Tutkimuksen mukaan urheilukasvatusmallia toteuttaneen koulun oppilaat raportoivat viihtyvyyden lisääntyneen enemmän kuin ”monitoiminnallista” opetusmallia toteuttaneen koulun oppilaat. Toinen positiivinen motivaatioon liittyvä tulos osoitti, että urheilukasvatusmallia toteuttaneen koulun oppilaiden yritteliäisyyden määrä pysyi lähes samana kuin aiemmin, mutta ”monitoiminnallisen” opetusmallin oppilaiden yritteliäisyyden määrä laski. Tämän tutkimuksen tulokset tukevat aiempia tutkimuksia, joiden mukaan positiivisia tunteita oppilaissa herättävä urheilukasvatusmalli tukee autonomisen motivaation kehittymistä tyydyttämällä koetun pätevyyden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tarpeita. Sen sijaan tutkimus ei antanut selvää tukea urheilukasvatusmallin vaikutuksista vapaa-ajan liikkumiseen, sillä oppilaat raportoivat vain lievää fyysisen aktiivisuuden määrän nousua tutkimusjakson aikana. Tämä osoittaa yksilön käyttäytymisen ennustamisen sekä motivaation käsitteen kompleksisuutta: oppilaiden oppituntien aikaisen autonomian ja psykologisten perustarpeiden tyydyttymisen sekä vapaa-ajan liikkumisen välistä suhdetta voi olla vaikea todeta. (Wallhead ym. 2014, 486–486.)

Perlman (2011, 79) tutki urheilukasvatusmallin vaikutuksia oppilaiden itsemääräytyneeseen motivaatioon ja psykologisiin perustarpeisiin. Tutkimukseen osallistui 182 yläkouluikäistä oppilasta, jotka osallistuivat 20 oppitunnin mittaiseen lentopallojaksoon. Oppilaat jaettiin kahdeksaan ryhmään, joista neljä toteutti urheilukasvatusmallia ja loput perinteistä opetusta. (Perlman 2011, 83.) Urheilukasvatusmalli ja perinteinen opetus erosivat toisistaan selkeimmin oppilaiden jakamisessa joukkueisiin. Urheilukasvatusmallissa oppilaat työskentelivät samoissa joukkueissa koko kauden ajan, kun taas perinteisessä opetuksessa joukkueet muodostettiin uudelleen päivittäin. Lisäksi perinteisessä opetuksessa päätöspelit arvioitiin pelkkien voittojen määrien perusteella, kun taas urheilukasvatusmallissa arvioinnissa näkyi myös esimerkiksi reilun pelin noudattamisen määrä. (Perlman 2011, 84.) Tulokset osoittivat, että urheilukasvatusmallia toteuttaneiden ryhmien oppilaiden itsemääräytyneisyys sekä koettu sosiaalinen yhteenkuuluvuus lisääntyivät enemmän kuin perinteistä opetusta toteuttaneiden ryhmien oppilailla. Perlmanin mukaan urheilukasvatusmalli edistää motivaatiota positiivisella ja kannustavalla sosiaalisella kontekstillaan, ja siksi sosiaalinen yhteenkuuluvuus yhdistettiin tärkeimmäksi itsemääräytyntä motivaatiota edistäväksi tekijäksi. Tutkimustulokset todistivat selkeitä muutoksia sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tarpeen tyydyttymisessä, kun taas koetun pätevyyden ja autonomian osalta oppilaiden kokemusten muutosta ei havaittu. Koetun pätevyyden tunteen puuttuminen saattoi tutkijan mukaan liittyä jakson lyhyeen kestoon sekä urheilukasvatusmallin toteutukseen liittyvien ylimääräisten piirteiden huomiointiin ja oppimiseen. Koetun autonomian puuttumisen tutkija yhdisti oppilaiden ulkoiseen kontrollointiin: siihen, kuinka jokainen rooli suoritetaan ja kuinka joukkueiden tavoitteena on menestyä päätöstapahtumassa. (Perlman 2011, 88–89.)

Perlman (2010) tutki myös urheilukasvatusmallin vaikutuksia amotivoituneiden oppilaiden tunnekokemuksiin ja psykologisten perustarpeiden tyydyttymiseen. 78 amotivoitunutta oppilasta jaettiin 32 eri liikunnanopetuksen ryhmiin, jotka toteuttivat joko urheilukasvatusmallia (N=16) tai perinteistä liikunnanopetusta (N=16). (Perlman 2010, 433.) Tutkimustulokset esittivät merkittäviä muutoksia amotivoituneiden oppilaiden viihtyvyydessä ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tarpeen tyydyttymisessä urheilukasvatusmallia toteuttaneissa ryhmissä. Kokemukset lisääntyneestä viihtyvyydestä ja sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta yhdistettiin tutkimuksessa oppilaiden kokemuksiin urheilukasvatusmallin yhteisöllisyydestä tavalliseen liikunnanopetukseen verrattuna. Vuorovaikutus vertaisten kanssa sekä opetustilanteessa osallisena oleminen oman roolin kautta osoittautuivat tukemaan amotivoituneiden oppilaiden viihtymistä ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta. Sen

sijaan autonomian ja pätevyyden tarpeet eivät amotivoituneilla oppilailla tyydyttyneet. Autonomian puuttuminen yhdistettiin tutkimuksessa amotivoituneiden oppilaiden tunteeseen ulkopuolisesta kontrollista. Amotivoituneet oppilaat eivät esimerkiksi mielellään ha-
keutuneet kapteenin rooliin joukkueessa. Pätevyyden tarpeen tyydyttymättömyyden todet-
tiin voivan olla yhteydessä liialliseen pelitaitojen korostamiseen sekä oppilaiden tunteeseen
siitä, ettei heitä tuettu tarpeeksi taitojen kehittämisessä. (Perlman 2010, 442–443.)

Australialaistutkijat Spittle ja Byrne (2009, 253) selvittivät interventiotutkimuksessaan
urheilukasvatusmallin vaikutuksia yläkouluikäisten liikuntamotivaatioon. Tutkimukseen
osallistuneet 115 kahdeksaslukulaista (miehiä = 97; naisia = 18) jaettiin kahteen eri
ryhmään. Toiselle ryhmälle (n=41) toteutettiin liikunnanopetuksessa urheilukasvatusmallia
ja toiselle (n=74) perinteistä opettajajohtoista opetusta. Perinteiseen liikunnanopetukseen
osallistuneet jaettiin yhteen jääkiekkoryhmään ja kahteen erilaiseen jalkapalloryhmään.
Myös urheilukasvatusmallin toteutukseen osallistuneet oppilaat jakautuivat kolmeen laji-
ryhmään, joita olivat jääkiekko, jalkapallo sekä australialainen jalkapallo. (Spittle & Byrne
2009, 257.) Tutkimuksessa määriteltiin oppilaiden sisäistä ja ulkoista motivaatiota, tavoit-
teorientaatiota sekä koettua motivaatioilmastoa intervention aikana. Tietoja kerättiin kol-
mella eri kyselylomakkeella, joihin vastattiin ennen ja jälkeen intervention. Tuloksissa
näkyi selkeästi, että perinteisessä liikunnanopetuksessa olleiden oppilaiden motivaation
muuttuvat tekijät laskivat tutkimuksen aikana, kun taas urheilukasvatusmallia noudattaneil-
la kyseiset motivaatiotekijät pysyivät ennallaan. Tutkimus osoitti, että urheilukasvatusmalli
ylläpitää paremmin oppilaiden sisäistä motivaatiota, tehtäväorientaatiota sekä liikuntatun-
tien tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa kuin perinteinen liikunnanopetus. (Spittle &
Byrne 2009, 253–254.)

Sinelnikov ja Hastie (2009) toteuttivat venäläisessä yläkoulussa tutkimuksen, jonka tarkoi-
tuksena oli tutkia ja kuvailla liikuntatuntien motivaatioilmastoa yhden urheilukasvatusmal-
lin lentopallokauden aikana. Tutkimukseen osallistui 21 yläkoululaista oppilasta (miehiä =
12; naisia = 9), joille urheilukasvatusmalli oli entuudestaan vieras opetusmalli. Jokainen
oppitunti videoitiin, joiden pohjalta tutkijat analysoivat, millaista motivaatioilmastoa urhei-
lukasvatusmalli edistää jokaisen TARGET-mallin osa-alueen näkökulmasta. Tutkimukses-
sa eriteltiin, millainen motivaatioilmasto vallitsi urheilukasvatusmallin kauden eri vaiheis-
sa, kuten harjoitusten tai pelien yhteydessä. Lisäksi tutkimuksessa havainnoitiin motiva-
atioilmaston laatua koko kauden mittakaavassa. Tutkimustulosten mukaan urheilukasvatus-
mallin kauden aikana opettajan toiminnassa liikuntatunneilla oli nähtävissä enemmän teh-

täväsuuntautuneisuutta kuin minäsuuntautuneisuutta. Taitoharjoittelun sekä harjoitusotteluiden aikana tuntien motivaatioilmasto oli enemmän tehtäväsuuntautunut. (Sinelnikov & Hastie 2009, 55.) Minäsuuntautuneisuus korostui virallisten pelien aikana sekä kilpailutosten julkistamisen myötä (Sinelnikov & Hastie 2009, 66). Kokonaisuudessaan motivaatioilmasto ei vastannut täysin kumpaakaan tavoiteorientaatiota, vaan oli enemmänkin niiden sekoitus. Sinelnikov ja Hastie toteavat löydöstensä pohjalta, että urheilukasvatusmallia toteuttavan opettajan tulee olla tietoinen liikuntatuntien motivaatioilmastosta ja lisäksi ymmärtää, mitkä mallin piirteistä edistävät tehtäväsuuntautunutta ja mitkä minäsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Tutkijat esittävät pohdinnassaan, että opettaja voi tietoisesti suunnata motivaatioilmastoa tehtäväorientoituneeksi esimerkiksi kiinnittämällä huomiota oppilaille annettavaan palautteeseen. (Sinelnikov & Hastie 2009, 55.)

Hastie ja Sinelnikov jatkoivat urheilukasvatusmallin motivaatioilmaston tutkimista yhdessä Wallheadin ja Laynen kanssa alabamalaisessa yläkoulussa. Hastien, Sinelnikovin, Wallheadin ja Laynen (2014) tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää tehtäväsuuntautuneesti toteutetun urheilukasvatusmallin vaikutuksia motivaatioilmastoon. Tutkimuksessa liikunnanopettaja muokkasi perinteistä urheilukasvatusmallia ja toteutti koko käsipallokauden (12 oppituntia) korostaen TARGET-mallin tehtäväsuuntautuneita piirteitä, esimerkiksi kiinnittämällä huomiota joukkueiden kehittymiseen taidoissaan kilpailullisen menestyksen sijaan. Tutkimukseen osallistui 21 oppilasta, jotka olivat kaikki miespuolisia. Liikuntatunnit videoitiin, ja videoiden pohjalta arvioitiin opettajan käyttäytymistä motivaatioilmastoon vaikuttavien tekijöiden näkökulmasta. Lisäksi opiskelijoille teetettiin kauden aikana kyselyitä, joissa he kertoivat käsityksiään opettajan oppituntien aikaisesta toiminnasta. Kyselyiden pohjalta saatiin vastauksia siihen, painottiko opettaja tehtävä- vai minäsuuntautunutta motivaatioilmastoa vai pyrkikö opettaja pääsääntöisesti välttämään minäsuuntautuneisuutta. (Hastie ym. 2014.) Tutkimuksen tulokset osoittivat, että vaikka urheilukasvatusmallin virallisen kilpailuosion aikana on nähtävissä korostuneita minäsuuntautuneita piirteitä, voidaan motivaatioilmastoa muokata koko kauden ajan tietoisesti tehtäväsuuntautuneemmaksi. Muokkaaminen edellyttää opettajalta niin opetusmallin kuin TARGET-mallin piirteiden tuntemusta. Lisäksi Hastie ym. esittävät, että opettajan on olennaista saada harjoitusta muokatun opetusmallin käytöstä valjastaakseen sen osaksi liikunnanopetustaan. (Hastie ym. 2014, 225–226.)

5 POHDINTA

Kandidaatintyössämme tutkimme urheilukasvatusmallin käytännötoteutusta liikunnan-opetuksessa sekä sen mahdollisuuksia vaikuttaa oppilaan motivoitumisessa liikuntaan. Käyttämämme kirjallinen aineisto oli pääosin kansainvälistä, sillä Suomessa urheilukasvatusmallin mukaista opetusta toteutetaan ja tutkitaan vielä varsin vähän. Suomessa aiheesta on tehty tutkimuksia vain Vaasan yliopistossa ja lähinnä liikunnanopettajien kokemusten näkökulmasta. Myös suomalaisessa liikuntapedagogiikan kirjallisuudessa aihetta on käsitelty varsin vähän, ja mallin käyttöön suhtaudutaan varautuneesti. Esimerkiksi Heikinaro-Johansson ja Klemola (2007, 146) suosittelevat mallin käyttöä vain yläkouluikäisistä ylöspäin sekä liikunnan valinnaisryhmissä. Opetusmallin kehittäjän Daryl Siedentop näkee asian kuitenkin täysin eri tavalla, sillä hänen mukaansa urheilukasvatusmallin avulla voidaan toteuttaa monipuolista liikunnanopetusta jo alakouluikäisille oppilaille mallin ja lajin sisältöjä soveltamalla. Myös me koemme urheilukasvatusmallin sopivan pienemmille oppilaille, esimerkiksi kolmannelta luokasta ylöspäin. Opettajalla on mahdollisuus muokata mallia oppilaiden ikäkauden mukaan muun muassa pienpeleillä, sääntöjen ja välineiden soveltamisella sekä oppilaiden osallisuuden määrällä. Urheilukasvatusmalli on mahdollisuus tarjota sekä tytöille että pojille aitoja, yhteisöllisiä ja nautittavia kokemuksia liikunnasta heidän iästään riippumatta.

Koemme myös, että urheilukasvatusmallin mukaan toteutettu liikunnanopetus vastaa vuonna 2016 syksyllä käyttöön otettavan Perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 tavoitteita. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2014 liikunnan tavoitteet on jaettu fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn. Fyysisen toimintakyvyn osalta urheilukasvatusmalli noudattaa monipuolisten liikuntatehtävien kokeilemisen, motoristen perustaitojen eli tasapaino-, liikkumis- ja välineenkäsittelytaitojen vahvistamisen ja soveltamisen sekä asiallisen toiminnan tavoitteita. Sosiaalisessa toimintakyvyssä urheilukasvatusmallin avulla voidaan ohjata oppilasta työskentelemään kaikkien kanssa, säätelämään toimintaansa toiset huomioiden, kantamaan vastuuta yhteisistä oppimistilanteista sekä toimimaan reilun pelin periaatteen mukaan. Psyykkisen toimintakyvyn tukemiseksi oppilasta kannustetaan ottamaan vastuuta omasta toiminnasta ja tuetaan oppilasta myönteisten kokemusten saamisessa. (Opetushallitus 2015a, 274.) Urheilukasvatusmallin toteutuksessa korostuu erityisesti oppilaan vastuunotto ja osallisuus. Fyysisen toimintakyvyn osalta opettajan on kiinnitettävä

vä erityistä huomiota siihen, että oppilaiden itse suunnittelemaat harjoitteet ovat tarpeeksi kehittäviä ja monipuolisia, ettei liikuntataitojen oppiminen vertaisten ohjauksessa kärsi.

Tarkastelemamme tutkimukset osoittivat, että urheilukasvatusmallin avulla voidaan vaikuttaa oppilaan motivoitumiseen liikunnassa. Motivaatiota ruokkivista tekijöistä muun muassa oppilaiden lisääntynyt viihtyvyys sekä sosiaalinen yhteenkuuluvuus nousivat esille useissa eri tutkimuksissa. Oppilaat kokivat urheilukasvatuskauden liikuntatunnit mukavampina kuin aiemmat liikuntatunnit, mikä oli tutkimusten mukaan yhteydessä joukkueiden yhteisöllisyyteen sekä joukkueen jäsenenä toimimiseen. Liukkosen ja Jaakkolan (2013, 148–149) mukaan sosiaalista yhteenkuuluvuutta pidetään tärkeänä motivaation lähteenä, ja ryhmän yhteenkuuluvuuden katsotaan olevan yhteydessä oppilaiden yritteliäisyyteen liikuntatunneilla. Tutkimukset osoittivat, että urheilukasvatusmallin toteutuksen aikana oppilaiden yritteliäisyys pysyi joko samana tai parantui aiempaan liikunnanopetukseen verrattuna. Yritteliäisyyden näkyminen osoittaa oppilaassa kiinnostusta ja halua oppia uutta. Mielestämme tämä on tärkeä havainto oppilaan motivoitumisessa liikuntaan. Yritteliäisyys on merkki sisäisestä motivaatiosta, joka kumpuaa yksilön sisältä ja joka on aitoa paloa osallistua toimintaan. Sisäinen motivaatio lisää tutkitusti liikuntaan osallistumista, ja mielestämme lisääntynyt yritteliäisyys on yhteydessä myös taitojen kehittymiseen.

Lähes jokaisessa tutkimuksessa nousi esiin oppilaiden sosiaalisen yhteenkuuluvuuden lisääntyminen urheilukasvatusmallin toteutuksen aikana. Tämän kuvattiin tutkimuksissa olevan yhteydessä positiiviseen ja kannustavaan vuorovaikutukseen vertaisten kanssa. Oppilaat nauttivat vertaistensa kanssa työskentelemisestä pienemmissä joukkueissa. Tutkimusten mukaan urheilukasvatusmallin toteutuksen aikana oppilaiden koetun autonomian ja pätevyyden tarpeet eivät tyydyttyneet yhtä hyvin kuin sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tarve. Tutkimukset näyttivät toteen, ettei koetun autonomian tarve tyydyttynyt yhtä selvästi kuin sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tarve, koska oppilaat kokivat ulkoista kontrollointia muun muassa roolien ohjeistuksien ja kauden lopussa hämmöttävän voiton tavoittelun takia. Koetun pätevyyden kokemusten vähäisyys yhdistettiin tutkimuksissa jakson lyhyeen kestoon, liialliseen pelitaitojen korostamiseen sekä tuen puuttumiseen taitojen opetteluun aikana. Onkin mielenkiintoista pohtia, miten urheilukasvatusmallin avulla voitaisiin vastata paremmin koetun pätevyyden sekä autonomian tarpeiden kokemiseen. Motivaatio on hyvin monimutkainen prosessi, ja itsemääräämisteorian mukaan esimerkiksi koetun pätevyyden kokeminen on hyvin yksilöllistä, sillä se on sidoksissa voimakkaasti yksilöllisiin alapätevyysalueisiin. Oppilaan pätevyyden tarve tyydyttyy liikunnanopetuksessa parhaiten, kun

hän saa pätevyyden kokemuksia niillä osa-alueilla, jotka ovat hänelle tärkeitä. Myös autonomian tunteen kokemisessa riittää kompleksisuutta: autonomian tunne ei synny, jos vaikutus- ja valinnanmahdollisuudet eivät ole aidosti oppilaan hallinnassa. Jopa vähäinen ulkoinen kontrollointi syö oppilaan autonomian kokemuksia.

Urheilukasvatusmallin vaikutuksia liikuntatuntien motivaatioilmastoon selvittäneissä tutkimuksissa nousi esille, että mallin aikaiset harjoittelujaksot ylläpitävät tai vahvistavat tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Harjoittellessaan yhtäjaksoisesti samassa joukkueessa oppilaat pääsevät rauhassa kehittämään taitojaan ja hiomaan yhteispeliä. TARGET-mallin näkökulmasta tarkasteltuna runsas ja joustava ajankäyttö tukevat juuri tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa (Liukkonen & Jaakkola 2013, 304). Lisäksi urheilukasvatusmallissa tapahtuva vertaisvalmentaminen osallistaa oppilaita opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen, joka niin ikään parantaa motivaatioilmastoa. Tutkimusten valossa urheilukasvatusmallin toteuttamisen aikana on nähtävissä myös minäsuuntautuneen motivaatioilmaston piirteitä. Virallisten kilpailuosioiden aikana sekä tulosten julkistamisen aikana motivaatioilmasto näyttäytyi minäsuuntautuneena. Joukkueiden kilpaillessa toisiaan vastaan paremmuudesta vertailu ja julkinen arviointi korostuvat, mikä TARGET-mallin mukaan vie ilmapiiriä epäsuotuisampaan suuntaan (Liukkonen & Jaakkola 2013, 304). Urheilukasvatusmallin kauden aikana on näin ollen nähtävissä elementtejä molempia motivaatioilmaston suuntauksia tukevista elementeistä. Mielestämme tällaiset tutkimustulokset ovat arvokasta tietoa, jotta opettaja pystyy varautumaan urheilukasvatusmallin kauden suunnittelussa mahdollisiin epäsuotuisaa ilmapiiriä ruokkiviin tilanteisiin.

Kandidaatintyön tekemisen aikana pohdimme opettajan roolia opetusmallin käyttöönotossa. Opettajan on mahdotonta osata käyttää opetuksessaan mitään opetusmallia, mikäli hän ei ole perehtynyt opetuksen suunnitteluun ja käytännön toteutuksen ohjeisiin sekä opetusmallin pedagogiseen teoriaan tarpeeksi hyvin. Tällä tarkoitamme sitä, että opetusmallin mieltäminen opetuksen itseisarvona ei riitä laadukkaan opetuksen takaamiseen. Opetusmalli on otettava opetukseen mukaan välineenä, jonka avulla opettaja voi toteuttaa monipuolista ja kaikki oppilaat huomioivaa liikunnanopetusta. Oppilaiden motivaation kehittymisen tukeminen on mahdotonta ilman, että opettaja on perehtynyt erilaisiin motivaatioteorioihin sekä oppimista tukevan motivaatioilmaston luomiseen. Opettaja voi omalla toiminnallaan mahdollistaa tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston syntymisen, kuten Hastien ym. (2014) tutkimuksessakin on todettu. Opetuksen tietoisella muokkaamisella TARGET-mallin avulla voidaan opetuksesta tehdä tehtäväsuuntautuneempaa, mikä ohjaa urheilukas-

vatusmallin kilpailullisuutta positiivisempaan suuntaan. Liikunnan sivuaineen jalkapallojaksomme aikana alkuperäisen urheilukasvatusmallin tilastoinnin kohteita oli sovellettu edistämään entisestään positiivista kilpailua ja reilua peliä. Kiinnitimme huomiota tehopisteiden lisäksi myös joukkueovereiden kannustamiseen sekä kentällä kommunikointiin. Koimme tämän erittäin tärkeäksi, koska silloin taidoiltaankin heikompi pystyi loistamaan tilastojen valossa. Otteluiden aikana joukkueet kiinnittävät huomiota ilmapiiriä sekä peliä parantaviin tekijöihin.

Kansainvälinen aineisto ja termit toivat meille ajoittain haasteita tutkimuksen tekemisessä. Tutkimuksia oli toteutettu varsin runsaasti yläkouluikäisille, joten tulokset alakoululaisille toteutetusta urheilukasvatusmallin mukaisesta liikunnanopetuksesta supistuivat tutkielmasamme kahteen tutkimukseen. Lisäksi eri maiden koulujärjestelmät sekä luokka-asteet eroavat suomalaisesta, joten meidän täytyi olla tarkkana, minkä ikäisistä oppilaista tutkimuksissa oli kyse. Esittelimme kandidaatintyössämme Yhdysvalloissa kehitetyn opetusmallin ja käytimme mahdollisimman paljon alkuperäisiä lähteitä. Huomasimme, että suomalaisen ja yhdysvaltalaisen urheilukulttuurin välillä on eroja. Yhdysvalloissa urheilu on tärkeässä osassa kouluja, etenkin yliopistoa ja collegea, niiden ollessa suuressa roolissa kasvattamassa myös tulevia huippupelaajia. *Sivistynyt urheilija* -termiä käytettäneen harvoin, kun puhutaan suomalaisen liikunnanopetuksen tavoitteista, mutta yhdysvaltalaiseen arvopohjaan se sopii. Kulttuurieroista huolimatta koemme urheilukasvatusmallin olevan toimiva opetusmalli liikunnanopetukseen, ja sitä voidaan soveltaa suomalaiseen koulukulttuuriin sopivaksi.

Kandidaatintyön tekeminen yhdessä opiskelukollegan kanssa mielestämme oli antoisaa, pohdiskelevaa ja nautittavaa. Jaoimme käsittelykappaleiden teoriaosuuksien kirjoittamisen puoleksi, mutta työskentelimme pääosin fyysisesti saman katon alla omilla kannettavilla tietokoneilla kirjoittaen. Työn tekeminen sujui, sillä tuimme toinen toisiamme kinkkisten pulmien edessä sekä iloitsimme toistemme hyvistä huomioista ja lähdelöydöistä. Tarkoituksenamme on jatkaa yhdessä työskentelyä pro gradussa liikuntamotivaation ja urheilukasvatusmallin aihepiirien merkeissä. Olisi mielenkiintoista selvittää, miten urheilukasvatusmallin toteutus onnistuu suomalaisessa alakoulussa. Lisäksi meitä kiinnostaisi mitata urheilukasvatusmallin vaikutuksia motivaatioon erityisesti lasten näkökulmasta.

LÄHTEET

- Bell, C. & Darnell, J. (1994). Elementary Soccer. Teoksessa D. Siedentop (toim.) *Sport Education: Quality PE Through Positive Sport Experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics. 37–46.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000a). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. Viitattu 31.3.2016
<http://academic.udayton.edu/jackbauer/readings%20595/dec%2000%20goals%20sdt.pdf>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. Viitattu 13.4.2016
https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life’s Domains. *Canadian psychology*, 49(1), 14–23. Viitattu 31.3.2016
https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2008_DeciRyan_CanPsy_Eng.pdf
- Duda, J. L. (1992). Motivation in Sport Settings: A Goal Perspective Approach. Teoksessa G. L. Roberts (toim.) *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics. 57–91.
- Hastie, P., Sinelnikov, O., Wallhead, T. & Layne, T. (2014). Perceived and actual motivational climate of a mastery-involving sport education season. *European Physical Education Review*, 20(2), 215–228. Tulostettu 14.4.2016
<http://epe.sagepub.com/content/20/2/215.short>
- Heikinaro-Johansson, P. & Klemola, U. (2007). Liikunnanopettajan vuorovaikutusosaaminen ja opetusmallit. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. 2. uudistettu painos. Porvoo: WSOY. 140–151.
- Jaakkola, T. (2010). *Liikuntataitojen oppiminen ja taitoharjoittelu*. Juva: Bookwell Oy.

Jaakkola, T. & Liukkonen, J. (2002). Miten motivaatio on ymmärretty historian saatossa? Teoksessa J. Liukkonen, T. Jaakkola & A. Suvanto (toim.) *Rahasta vai rakkaudesta työhön?* Jyväskylä: Jyvässeudun paino Oy. 17–38.

Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (2007). Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Juva: Bookwell Oy. 17–27.

Jones, D. & Ward, P. (1998). Changing the Face of Secondary Physical Education Through Sport Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(5), 40–43. Tulostettu 12.2.2016 <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07303084.1998.10605553>

Kallio, M. (2013). *SPORT EDUCATION MODEL. Soccer Unit Plan to Finnish P.E. teachers using Sport Education Model*. College Park: University of Maryland. Tulostettu 11.2.2016 <https://dfat13fi.files.wordpress.com/2013/12/capstone-project-maija-kallio.pdf>

Laakso, L., Nupponen, H. & Telama, R. (2007). Kouluikäisten liikunta-aktiivisuus. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. 2. uudistettu painos. Porvoo: WSOY. 42–63.

Lintunen, T. (2007). Liikunta terveyden edistäjänä. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. 2. uudistettu painos. Porvoo: WSOY. 25–30.

Liukkonen, J. & Jaakkola, T. (2002). Mitä tarkoitamme puhuessamme motivaatiosta? Teoksessa J. Liukkonen, T. Jaakkola & A. Suvanto (toim.) *Rahasta vai rakkaudesta työhön?* Jyväskylä: Jyvässeudun paino Oy. 13–16.

Liukkonen, J. & Jaakkola, T. (2013). Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Juva: Bookwell Oy. 144–161.

Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Soini, M. (2007). Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. 2. uudistettu painos. Porvoo: WSOY. 157–170.

- MacPhail, A. & Kinchin, G. (2004). The use of drawings as an evaluative tool: students' experiences of Sport Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9(1), 87–108. Tulostettu 12.2.2016 <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1740898042000208142>
- MacPhail, A., Gorely, T., Kirk, D. & Kinchin, G. (2008). Children's Experiences of Fun and Enjoyment During a Season of Sport Education. *Physical Education, Recreation and Dance*, 79(3), 344–355. Tulostettu 12.2.2016 <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02701367.2008.10599498>
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review*, 91(4), 326–356. Viitattu 31.3.2016 <http://gribouts.free.fr/psycho/menace%20du%20st%E9r%E9o/nicholls%20-%20malleable.pdf>
- Nicholls, J. G. (1992). The General and the Specific in the Development and Expression of Achievement Motivation. Teoksessa G. L. Roberts (toim.) *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics. 31–56.
- Ntoumanis, N. (2001). Empirical links between achievement goal theory and self-determination theory in sport. *Journal of Sports Sciences*, 19, 397–409. Viitattu 4.4.2016 https://www.researchgate.net/publication/11927839_Empirical_links_between_achievement_goal_theory_and_self-determination_theory_in_sport
- Opetushallitus. (2015a). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014*. Viitattu 20.4.2016 http://oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2015b). *Liikunnan oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvät tavoitteet vuosiluokilla 1-2, 3-6 ja 7-9*. Viitattu 20.4.2016 http://www.edu.fi/ops2016_tukimateriaalit/liikunnan_oppimisymparistoihin_ja_tyotapoihin_liittyvat_tavoitteet
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. (1992). *Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta*. Keuruu: Otava.
- Perlman, D. (2010). Change in Affect and Needs Satisfaction for Amotivated Students within the Sport Education Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 433–

445. Tulostettu 9.2.2016

<http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1636&context=edupapers>

Perlman, D. & Goc Karp, G. (2010). A self-determined perspective of the Sport Education Model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(4), 401–418. Tulostettu 12.2.2016
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17408980903535800#.VxY7K3pEvhA>

Perlman, D. (2011). Examination of self-determination within the sport education model. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2(1), 79–92. Tulostettu 9.2.2016 <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1637&context=edupapers>

Roberts, G. C. (1992). Motivation in Sport and Exercise: Conceptual Constraints and Convergence. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) *Motivation in Sport and Exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics. 3–29.

Roberts, G. C. (2012). Motivation in Sport and Exercise From an Achievement Goal Theory Perspective: After 30 Years, Where Are We? Teoksessa G. C. Roberts & D. C. Treasure (toim.) *Advances in Motivation in Sport and Exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Viitattu 13.4.2016

https://books.google.fi/books?id=vzHiNIof6HsC&printsec=frontcover&hl=fi&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false

Romar, J-E. (2013). Sport Education. Oppilaille lisää vastuuta liikunnanopetuksessa. *Liikunnan ja terveystiedon opettaja*, 4, 373–38.

Rovio, E. & Saaranen-Kauppinen, A. (2009). Ryhmädynamiikka ja ryhmän suhdejärjestelmät. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Tampere: Esa Print Oy. 59–86.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective. Teoksessa E. L. Deci & R. M. Ryan (toim.) *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester (N.Y.): The University of Rochester Press. 3–33.

Salminen, A. (2011). *Mikä on kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopisto. Vaasan yliopiston julkaisuja. Opetusjulkaisuja 62. Viitattu 18.4.2016 http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf

Siedentop, D. (1994a). The Sport Education Model. Teoksessa D. Siedentop (toim.) *Sport Education: Quality PE Through Positive Sport Experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics. 3–16.

Siedentop, D. (1994b). Implementing the Sport Education Model. Teoksessa D. Siedentop (toim.) *Sport Education: Quality PE Through Positive Sport Experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics. 17–34.

Siedentop, D. (1998). What is Sport Education and How Does It Work? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(4), 18–20. Tulostettu 15.1.2016
<http://www.tandfonline.com/pc124152/oulu.fi:8080/doi/abs/10.1080/07303084.1998.10605528>

Siedentop, D., Hastie, P. A. & van der Mars, H. (2011). *Complete Guide to Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics. Viitattu 12.2.2016
https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=ikiU4Z6ihBUC&oi=fnd&pg=PR1&dq=complete+guide+to+sport+education&ots=7Ao67-BeQR&sig=VtRDPR2YNr1g-JA31GvmoLyLwj&redir_esc=y#v=onepage&q=complete%20guide%20to%20sport%20education&f=false

Sinelnikov, O. A. & Hastie, P. A. (2009). A motivational analysis of a season of Sport Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), 55–69. Tulostettu 15.1.2016
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/17408980902729362>

Soini, M. (2006). *Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla*. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education and Health 120. Väitöskirja. Viitattu 13.4.2016
http://groups.jyu.fi/sporticus/lahteet/LAHDE_14.pdf

Spittle, M. & Byrne, K. (2009), The influence of Sport Education on student motivation in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 253–266. Tulostettu 15.1.2016 <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17408980801995239>

Telama, R. (1986). Mikä liikunnassa kiinnostaa – liikuntamotivaatio. Teoksessa P. Vuolle, R. Telama & L. Laakso (toim.) *Näin suomalaiset liikkuvat*. Helsinki: Valtion painatuskeskus. 149–175.

Wallhead, T. L. & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a Sport Education Intervention on Students' Motivational Responses in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 4–18. Tulostettu 8.2.2016 <http://eprints.bham.ac.uk/411/1/JTPE.pdf>

Wallhead, T. L., Garn, A. C. & Vidoni, C. (2014). Effect of a Sport Education Program on Motivation for Physical Education and Leisure-Time Physical Activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85, 478–487. Tulostettu 8.2.2016 <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02701367.2014.961051>